

Firbent pedagog

Bruk av lesehund i arbeid med elever med lesevansker

Marianne Bjurgren Larsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2014

Firbent pedagog

Bruk av lesehund i arbeid med elever med lesevansker.



*Det vennskap ei foraktes bør,
For den så trofast er.
Den glemmer ei hva godt jeg gjør,
hans blikk mitt hjerte ser.*

Henrik Wergeland.

© Larsen, Marianne Bjurgren

Vår 2014

Tittel: Firbent pedagog – Bruk av lesehund i arbeid med elever med lesevansker

Forfatter: Marianne Bjurgren Larsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Bruk av hund i ulike hjelpetiltak, eller som en ressurs og hjelpemiddel for mennesker har i den senere tid fått mer fokus i både ukepressen og tv, og flere har fått øynene opp for hva og hvordan hund kan benyttes til å berike menneskers liv. Lesehund er fortsatt et ukjent begrep for mange. Jeg ønsker med denne studien å belyse bruken av lesehund for elever med lesevansker.

Lesevansker handler ikke ene og alene om utfordringer i forhold til lesing og hva det innebærer faglig. For elever med lesevansker, er det også en tendens til å oppleve blant annet lav opplevelse av mestring og motivasjonen til å utføre oppgaver, noe som igjen medfører svekket leseferdighet. Elevens selvutvikling kan også bli berørt av vanskene eleven opplever i skolehverdagen. Formålet med denne oppgaven er å få tak i refleksjoner og tanker fra de som aktivt bruker lesehund, eller som har erfaring med elever som har brukt eller bruker lesehund. Jeg har ønsket å se nærmere på hva og hvordan lesehund kan bidra til at elever med lesevansker og andre utfordringer kan få en annen opplevelse av skolehverdagen.

Problemstilling

På hvilken måte kan lesehunden være et pedagogisk virkemiddel for elever med lesevansker?

Metode

På grunnlag av undersøkelsens problemstilling, har jeg valgt å benytte en kvalitativ tilnærming med et fenomenologisk utgangspunkt. Jeg har benyttet semistrukturert intervju med hjelp av intervjuguide for å samle inn data. Informantene har ulik bakgrunn med bruk av lesehund som pedagogisk virkemiddel. To av informantene benyttet lesehund i sitt arbeid, mens 3 av informantene har elever som benytter eller har benyttet lesehund. To av intervjuene ble gjennomført skriftlig og tre av intervjuene ble utført personlig med hjelp av lydopptak som senere ble transkribert.

Hovedfunn

Et av funnene som kom frem av datamaterialet, er informantenes enighet om hundens positive innvirkning på elevene. Hundens enestående væremåte gjør noe med elevene, og elevenes opplevelse av hundens deltagelse har stor innvirkning.

Lesehundens innvirkning på lesevanskene hos elevene hadde stor betydning. Funnene i intervjumaterialet forteller om gode resultater, som blant annet økt lesehastighet, eleven forsøker selv å løse oppgavene selv, før behovet for hjelp er til stede og redselen for å lese minker.

Hundens nærvær er også med på å gi eleven ro. Gjennom berøring og hundens nærvær opplever eleven å gjenvinne kontrollen over lesesituasjonen som ofte kan være forbundet med redsel for å feile.

Det er ikke bare lesevansker som er elevens utfordringer. Som følge av lesevanskene, kan dårlig selvoppfattelse forekomme. Manglende motivasjon, mestring og lav selvutvikling er også konsekvenser som eleven kan oppleve. Ved å streve med å lese, blir fokuset på det å feile ofte stort. Dette er noe som eleven blir bevisst i større grad, jo eldre eleven blir.

Erfaringen med bruk av hund som motivasjonsfaktor er felles for informantene. De enes alle om at eleven har stort utbytte av hundens deltagelse på ulike måter og dette er med på å fremme elevens opplevelse av motivasjon og mestring. På denne måten øker selvutviklingen hos eleven.

Et annet element som kom frem av funnene i datamaterialet var bruk av fadderhund som en introduksjon på å ta i bruk lesehund. Fadderhunden er med på å skape fellesskap og tilhørighet i elevgruppen. Det kan se ut som hunden kommer i fokus og ikke den enkelte elev. På den måten blir hunden en felles ting å konsentrere seg om, og noe hele klassen som et team kan delta i. Elever med utfordringer som kanskje blir sett på av klassen som litt ”annerledes”, vil få en ny rolle og bli sett på med andre øyne. Informantene delte erfaringer om hvordan hunden kan være et samlende fokus som gir elevene en felles opplevelse ved å skape felles aktivitet.

Forord

Masterstudie og masteroppgaven er ved veis ende og det har vært en lærerikt prosess. Det har vært mange gleder og en og annen frustrasjon, men mest av alt har det vært en spennende reise.

Først vil jeg takke mine fem informanter. Tusen takk for at dere har delt deres erfaringer med meg slik at jeg fikk mulighet til å skrive denne oppgaven.

Jeg vil takke Torø Teigum Graven for hjelpen til å komme i gang med denne masteroppgaven. En stor takk rettes også til min veileder Peer Møller Sørensen. Takk for dine konstruktive tilbakemeldinger og positivitet.

Takk til gode medstudenter for godt samhold, fellesskap, latter og gode samtaler. Takk også til familie og venner som har heiet meg frem.

En stor takk til min egen private heiagjeng. Mine to fantastiske barn; Jonas og Karoline, dere er det beste som finnes! Og takk til min samboer Bjørn som har støttet meg hele veien.

Til slutt må jeg takke Lui. Min bestevenn på fire poter. Ditt gode humør og logrende hale har gitt meg pågangsmot til å se solen, selv på grå dager.

Oslo, mai 2014

Marianne Bjurgren Larsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Formål og problemstilling	2
1.3	Avgrensning og begrepsavklaring	3
1.3.1	Lesevansker	4
1.3.2	Lesehund	4
1.4	Oppgavens oppbygning	4
2	Teoretisk grunnlag	6
2.1	Lesing som grunnleggende ferdighet	6
2.2	Lesevansker	7
2.3	Tilpasset opplæring	8
2.3.1	Behovet for kartlegging	9
2.4	Lesevansker og utfordringer	10
2.5	Lesevansker og tiltak	11
2.5.1	Forebyggende tiltak	12
2.6	Maslows behovspyramide	13
2.7	Motivasjon og mestring	16
2.8	Sence of coherence	20
2.9	Selvtutvikling	21
2.10	Ulike betegnelser på bruk av hund	23
2.10.1	Dyreassistert terapi (DAT)	23
2.10.2	Dyreassistert aktivitet (DAA)	24
2.10.3	Dyreassistert pedagogikk (DAP)	24
2.11	Hundens betydning for mennesker	24
2.12	Oxytocin	26
2.13	Lesehund	27
2.14	Fadderhund	29
2.15	Tap av relasjon	29
3	Forskningsprosessen	32
3.1	Valg av design og metode	32
3.1.1	Fenomenologisk tilnærming	33
3.2	Forberedelser	33
3.3	Utarbeiding av intervjuguiden	34
3.4	Gjennomføring	34
3.5	Valg av informanter	35
3.6	Bearbeiding av data	35
3.6.1	Transkribering	36
3.6.2	Analyseprosessen	36
3.7	Forskningens kvalitet	37
3.7.1	Førforståelse og forståelse	37
3.7.2	Reliabilitet	38
3.7.3	Validitet	39
3.8	Etiske hensyn	40
3.8.1	Informasjon og samtykke	40
3.8.2	Konfidensialitet	40

3.8.3 Hensynet til tredjepart	41
4 Analyse – presentasjon og drøfting av data	42
4.1 Kort presentasjon av elevene.....	42
4.2 Hunden som pedagogisk virkemiddel	43
4.3 Fadderhund	46
4.3.1 Redsel.....	46
4.3.2 Samarbeid og selvutvikling	47
4.3.3 Status.....	48
4.4 Mestring og motivasjon	49
4.5 Økt leseferdighet.....	51
4.6 Hundens bidrag til ro og trygghet.....	53
4.7 Utfordringer	55
4.7.1 Tap av relasjon.....	56
4.8 Kvalifisert ekvipasje.....	57
5 Oppsummering	59
5.1 Hovedfunn	59
5.2 Metodiske begrensninger.....	61
5.3 Veien videre	62
Litteraturliste.....	64
Vedlegg	72

1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for valg av tema, for så å ta for meg oppgavens formål og problemstilling. Videre vil jeg kort redegjøre for oppgavens avgrensning og foreta noen begrepsavklaringer. Til slutt vil jeg ta for meg valg av teori, metode og oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har alltid hatt en spesiell interesse for dyr, og har vært heldig som har hatt flere dyr i oppveksten. Jeg har kjent på kroppen og sinn hvilken glede jeg har hatt av alle sammen og hva de har betydd for meg både som barn, men også nå i voksen alder. Jeg har fått en ytterligere interesse for bruk av hund etter at jeg sammen med min egen hund ble godkjent ekvipasje for besøkshund. Den gleden vi opplever på sykehjemmet når vi kommer på besøk er unik. Vi har tydelig sett en stigende utviklingen hos de brukerne som strever mest med hverdagen og det å få se min hunds effekt på de eldre er magisk. Han bringer frem latter, tårer og smil hos de han møter. Det er ikke uten grunn vi hører at hunden er menneskets beste venn, så med det i tankene, sammen med egne erfaringer på bruk av hund, har jeg derfor valget på å se nærmere på om hunden også kan være en støtte og bidragsyter for elever med lesevansker.

Dyr har en unik måte å få mennesker sammen på, både som tema for samtale, som en turvenn, treningspartner eller hjelpemiddel. I de senere årene har fokus på dyrenes betydning endret seg. Bruk av dyr har i mange år hatt en betydningsfull rolle for mennesker. Hund og hest er kanskje de dyrene som har hatt størst fokus. Hunder er blitt trent opp til å gjøre nytte for seg i mange ulike oppgaver som for eksempel førerhund for svaksynte/blinde, servicehund som bistår med å dra ut klesvask, åpne dører, plukke opp nøkler, samt epilepsihunder. Vi har til og med fått hunder som kan snuse seg frem til kreft. Politihunder har i mange år vært en del av politistaben og bistått i arbeidet med blant annet å ”snuse opp” forbrytere, narkotika eller savnede mennesker. I vinterlandet Norge har også utdannelsen av lavinehunder hatt en stor betydning, og bombehunder får stadig oppdrag rundt om i landet.

Hundens rolle for mennesker som ”bare” vil ha en venn er også endret. I ukepressen har man flere ganger kunnet lese om hundens betydning for mennesker som har fått hjelp av hunden til å komme gjennom tøffe tider, som for eksempel psykiske utfordringer, sorg eller sykdom. Hundens vesen gjør noe med oss mennesker. Den er imøtekommende og logrer med hele seg. Den godtar deg som den dur er og stiller ingen krav eller forventninger til deg. Alt den ønsker av deg er at du er snill mot den, gir den mat og koser, og dermed blir den ekstra glad om den får delta i livet ditt.

Bruk av lesehund er noe som foreløpig er lite kjent i Norge, men som i den senere tid har fått mer fokus både i media og i tidsskrifter. På den måten har flere og flere blitt oppmerksom på at hunder også kan brukes for barn som sliter med lesevansker.

Jeg håper at denne oppgaven kan belyse nytteverdien og bruken av lesehund som et pedagogisk virkemiddel i arbeid med elever som opplever at lesing er strevsomt. Kanskje kan nettopp min oppgave være med å belyse hvordan lesehund har en effekt på elever som strever med lesevansker.

Lesevansker er noe som påvirker flere aspekter i et barns liv. Det er ikke bare det faglig som må ivaretas, men også de sosiale og emosjonelle utfordringene som eleven kan streve med. For de elvene som sliter med å lese, kan kanskje en hund være et godt pedagogisk hjelpemiddel, og noe som kan bidra positivt på flere enn en måte. Jeg ønsker å se nærmere på om hunden kan være en hjelper på det faglige området, men også om det kan være andre arenaer hvor hunden kan være til nytte for eleven. Elever med lesevansker sliter ofte med sosiale relasjoner, mestringsopplevelse, motivasjon og egen selvoppfattelse. Kan da en hund være til hjelp?

1.2 Formål og problemstilling

Oppgavens formål er å belyse bruken av lesehund, både som et pedagogisk virkemiddel i leseopplæringen, men også som en ressurs for elevens opplevelse av mestring, selvutvikling og motivasjon.

På bakgrunn av valg av tema ønsket jeg å undersøke om hund kan være et pedagogisk hjelpemiddel for elever med lesevansker. Følgende problemstilling ble utgangspunktet for oppgaven:

På hvilken måte kan lesehunden være et pedagogisk virkemiddel for elever med lesevansker?

Oppgavens problemstilling har gitt følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer har hundefører med bruk av lesehund for elever med lesevansker?
- Hvilke erfaringer har fagpersoner med bruk av lesehund for elever med lesevansker?
- Hva kan hunden bidra med i arbeidet med elever med lesevansker?
- På hvilke områder har hunden bidratt i arbeid med elever med lesevansker?

Gjennom problemstillingen og forskningsspørsmålene ønsker jeg å se på hvordan hunden kan hjelpe elever med lesevansker.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Jeg vil her komme med en kort avklaring av begrepene lesevansker og lesehund. I denne oppgaven tar jeg for meg lesevansker som et generelt fenomen, og velger derfor ikke å gå inn på spesifikke diagnoser, eller hva årsaken til leseproblematikken kan være. Det å bruke lesehund er noe som kan brukes uavhengig av diagnose og/eller nivå av leseferdigheter hos eleven. Når man snakker om lesevansker, er det nærliggende å trekke inn skrivevansker da dette ofte henger sammen. Jeg velger å fokusere kun på lesevansker i denne oppgaven. Hovedfokus er på elever i barneskolen, og da hovedsakelig 3.-4.klasse. Årsaken til valget, er at det har vist seg at det ofte skjer et ”leseskilte” på det nevnte klassetrinnet. Elevene blir mer oppmerksomme på sin egen lesing og medelever blir mer oppmerksomme på forskjellene. Det kan da skje en bevisstgjøring både hos eleven selv og hos medelevene som kan få konsekvenser for det faglige, sosiale og for elevens selvutvikling.

1.3.1 Lesevansker

Oppgavens hovedfokus er som nevnt på lesevansker som en generell utfordring hos elever. Definisjonen på lesevansker er når barnet ikke er på det stadiet som er forventet for alder og modningsnivå (Lyster, 2012). Lesevansker er forårsaket av vansker med ordavkodingen eller vansker med å forstå det en leser. Årsaken til lesevanskene kan være ulike og mange. Det kan for eksempel være konsentrasjonsvansker, synsvansker eller dysleksi. Lesevansker blir nærmere beskrevet i avsnitt 2.2.

1.3.2 Lesehund

Lesehund ligger under betegnelsen Dyreassistert pedagogikk (DAP) som er en av underkategoriene til Dyreassisterte intervensjoner. Dette utdypes nærmere i avsnitt 2.5. Hensikten med å bruke lesehund, og dyreassistert pedagogikk generelt, er å gi mennesker økt motivasjon, velvære, trygghet og ro (<http://azs.no>). Dyreassistert pedagogikk har også en helsebringende effekt.

Elever med lesevansker opplever utfordringer i form av for eksempel angst, uro, lav selvpoppfattelse, svak mestringsopplevelse og minsket motivasjon. Dette er noe hunden kan være med på å bygge opp og styrke. En lesehund er trent opp til å være tilgjengelig for barnet med sitt nærvær og sin deltagelse i form av blant annet lytting, berøring og glede. Når en elev er sammen med en lesehund igangsettes en reaksjon som får positive konsekvenser for eleven.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgavens oppbygning gjenspeiler gangen i prosjektet. Det er fem kapitler i oppgaven og de har oppgavens problemstilling som utgangspunkt.

Kapittel 1: Dette kapitlet introduserer oppgavens tema og formål samt problemstilling og begrepsavklaring.

Kapittel 2: Her redegjøres det for teoretisk grunnlag basert på oppgavens problemstilling og funn i undersøkelsen.

Kapittel 3: I kapittel 3 tar jeg for meg forskningsprosessen hvor jeg redegjør for valg av metode, utvalg, gjennomføring, valg av informanter og bearbeiding av data. Studiets kvalitet og etiske hensyn blir også gjort rede for.

Kapittel 4: Her presenteres oppgavens funn i datainnsamlingen sett i lys av relevant teori.

Kapittel 5: Avslutningsvis oppsummeres oppgaven med hovedfunn, metodiske begrensninger og et blikk på veien videre.

2 Teoretisk grunnlag

Fokus på denne oppgaven er om hund kan være et pedagogisk virkemiddel for elever med lesevansker. I dette kapittelet vil jeg beskrive det teoretiske grunnlaget for denne studien. Først vil jeg ta for meg lesing som grunnleggende ferdighet, før jeg tar for meg ulike former for lesevansker og hvilke konsekvenser lesevansker kan ha. I avsnitt 2.6 redegjør jeg for Maslows behovspyramide før jeg ser på motivasjon og mestring i avsnitt 2.7. Videre tar jeg for meg sence of coherence i avsnitt 2.8 og selvutvikling i avsnitt 2.9, før jeg tar for meg hundens innvirkning som et pedagogisk virkemiddel med blant annet ulike betegnelser på bruk av hund i avsnitt 2.10 og lesehund i avsnitt 2.13.

2.1 Lesing som grunnleggende ferdighet

Det å kunne lese er fundamentet for god læring i de fleste av skolens fag. Kunnskapsløftet fra 2006 har som formål å bedre de grunnleggende ferdighetene i norsk skole. De grunnleggende ferdighetene er: lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, samt bruke digitale verktøy. Dette er nødvendige forutsetninger for å lære å utvikle seg innenfor fag, arbeid og samfunnsliv (kunnskapsdepartementet, 2006). Lesing er mer enn avkoding og forståelse av enkelte ord. Lesing har et formål og gjennom å lese dannes det meninger (Lyster & Frost, 2012). Det finnes ulike definisjoner av lesing, men jeg velger å støtte meg til Elvemo (2006, s.16) som sier:

Lesing er en språklig prosess som er knyttet til visuelle symboler (taktile symboler for blinde) hvor målet er å tilegne seg forståelse gjennom mangesidig bruk av ulike fremgangsmåter. Valg av fremgangsmåter bestemmes bl.a av hvor vanskelig teksten er fremstilt skriftlig, innholdssammenhengen i det skrevne, formålet med lesingen og den enkelte persons ferdighet i avkoding (kjennskap til bokstaver og lyder og sammenbinding av disse til ord.).

Lesing står som en sentral ferdighet av stor betydning. Det er lesing i alle de øvrige fagene i skolen og det er viktig at eleven behersker lesing godt. Lesing i matte består i å lese

oppgaveteksten, slik at man forstår oppgavens innhold. IKT og arbeid med digitale verktøy innebærer for eksempel lesing av instruksjoner. I samfunnet for øvrig er lesing en nødvendighet for å innhente informasjon. I kulturlivet, som for eksempel på kino, er det tekster som gir filmen en annen mening. Det er også viktig å kunne lese for å samle informasjon. Samfunnet for øvrig stiller også høyere krav til leseferdighetene. Dette har gjort seg gjeldene i takt med at samfunnet har vokst og vi lever i en mer teknologisk verden. Mange av dagens elever er aktive på sosiale medier som Facebook, snapchat og Instagram. Der vil lese- og skriveferdighetene gjøre seg gjeldene og det er her vennskap i stor grad knyttes. Selv om de sosiale mediene gjør seg gjeldene først når elevene er eldre, er det viktig å legge grunnlaget for gode leseferdigheter på et tidlig tidspunkt, slik at elever som trenger det blir fanget opp og får nødvendig hjelp.

Ved å beherske lesing, vil barnet utvikle viktige elementer som leseglede, leseforståelse, leseferdighet og leseidentitet. Gjennom opplevelsen av leseglede vil barnet få grunnmuren i leseutviklingen. Når barnet er glad i å lese vil han/hun lese mer og leseferdigheten bedres. Ved å kunne beherske lesing, vil kunnskaper i andre fag også bedres og motivasjon og mestring oppleves. Ved å forstå det man leser, leseforståelse, vil man finne mening i det man leser og dette vil igjen være til hjelp for å forstå andre oppgaver som for eksempel matteoppgaver og naturfag for å nevne noen. Eleven må oppleve at lesing gir mening og har en hensikt.

2.2 Lesevansker

Lesing er som nevnt i avsnitt 2.1 grunnlaget for mye av elevers læring i skolen og lesevansker er derfor noe som må tas på alvor. Lesevansker kan ha store konsekvenser for eleven og det kan påvirke flere elementer i et elevens liv. Dette gjelder både faglig og sosialt.

Det er vanlig å si at en elev har lesevansker når eleven strever, eller stagnerer med lesingen gjennom opplæring på vanlig måte (Lyster, 2012). Årsaken til lesevansker kan være forskjellig. Det kan for eksempel være språkvansker, svekket arbeidsminnet, eller synsvansker. Vanlige kjennetegn ved lesevansker kan blant annet være at eleven leser mye

feil, leser monotont og teknisk, strever med uttalen, klarer ikke forstå hva som leses eller utviklingen går tregt eller stagnerer (<http://lesesenteret.uis.no>).

Lesevansker kan deles inn i to hovedgrupper: leseforståelsesvansker og dysleksi (Lyster, 2012). Når eleven har leseforståelsesvansker, ligger utfordringen i at eleven ikke forstår betydning av det som leses, det vil si at ordet ikke gir noen mening (Lyster, 2012). Det skiller seg fra Dysleksi som er i kategorien spesifikke lærevansker, og gir seg utslag i en fonologisk vanske, noe som vil si at barnet sliter med ordavkodingen (<http://www.dysleksiforbundet.no>)

Elever med lesevansker kan få store problemer med skolearbeidet. I avsnitt 2.1 gir jeg en beskrivelse av lesingens viktighet. Dersom eleven har lesevansker, vil dette få konsekvenser for skolearbeidet og videre i oppveksten. Lesevansker kan ha store konsekvenser utover akkurat det å kunne lese. Utfordringene forplanter seg og gir vansker på andre arenaer. For eleven som har lesevansker kan det for eksempel være en utfordring å lese høyt i klassen. Lesehastigheten er nedsatt, slik at man bruker lang tid på å gjennomføre oppgaver på skolen eller det kan være vanskelig å få med seg det som skjer på tv/kino (<http://www.dysleksiforbundet.no>).

2.3 Tilpasset opplæring

Kunnskapsdepartementet (2007-2008) legger vekt på at en god relasjon og et godt samspill mellom lærer og elev er en av de viktigste faktorene for elevens opplæring i skolen. Videre legges det vekt på at læreren må ha evnen til å videreutvikle seg og samarbeide med andre profesjoner, slik at samarbeidet omkring eleven blir best mulig. Elevens behov for å være i et godt sosial miljø med andre medelever er også viktig. Vennskap, trygghet og fellesskap er med på å gi eleven mulighet til utvikling, både faglig og sosialt.

En av lærerens viktigste oppgaver er å tilstrebe at læringssituasjonen blir optimal med utgangspunkt i hver individuelle behov, nivå og utfordring (Buli-Holmberg, 2010). Bjørnsrud (2010), sier videre at skolen som en lærende organisasjon skal ha et spesielt fokus på tilpasset opplæring, og at skolen med sin pedagogiske kompetanse skal tilrettelegge for elevens behov for læring. Til tross for lærerens og skolens innsats, kan det være behov for ytterligere

tilrettelegging for eleven slik at den tilpassede opplæringen går over til spesialundervisning. Tilpasset opplæring skal bidra til at hver elev får opplæring tilpasset sitt ståsted, mens spesialundervisning dreier seg mer om å forsterke elevens behov for læring (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). Det er skolen som avgjøre i hvilken grad eleven har behov for spesialundervisning eller om tilpasset undervisning i klassen er tilstrekkelig påpeker Lyster (2012). Skolen er prisgitt dyktige lærere og spesialpedagoger for å kunne gi elever med lesevansker et godt tilbud, slik at de får mulighet til å utvikle seg og vokse.

2.3.1 Behovet for kartlegging

Det er ikke en selvfølge at elever med lesevansker trenger spesialundervisning, men det er da viktig med gode kartleggingsrutiner slik at skolen kan fange opp eleven på et tidlig tidspunkt (Lyster, 2012). Ved å kartlegge elevens nivå og ferdighet, kan skolen kvalitetssikre elevens utvikling og på den måten bedre tilretteleggingen for eleven. Lyster (2012) sier at ved å kartlegge eleven avklarer man hvor eleven er i utviklingen og hva som er nødvendige tiltak for å sikre at eleven får et tilfredsstillende tilbud videre. Det vil også kunne avdekke hva som bør gjøres for å kunne gi eleven ytterligere fremgang. Kartlegging av hver enkelt elev vil være til stor nytte for å belyse elevens utfordringer og ståsted (Lyster, 2012). Kartlegging kan gi læreren et verktøy som vil bidra til å kunne gi eleven en mer tilrettelagt undervisning. Det finnes flere ulike kartleggingsmetoder som for eksempel TRAS (Tidlig Registrering Av Språk) som er med på å kartlegge barnet på et tidlig tidspunkt eller for eksempel LUS, leseutviklingsskjema for barneskolen. Tidlig innsats gir bedre resultater for elevens mulighet til å bedre leseferdighetene (Lyster, 2012).

Det er viktig med tydelige og trygge voksne. En elev som sliter med lesevansker kan oppfattes som uengasjert eller lat og dette kan reflektere læreren sitt syn på eleven (Bru, 2008). Det er viktig for læreren å få et riktig bilde av eleven og kartlegge elevens utfordringer. Det er viktig med tidlig hjelp og god tilrettelegging for barn med lesevansker, slik at de i størst mulig grad behersker lesing på en god måte. Selv om dette blir gjort, er det mange som sliter gjennom hele livet.

2.4 Lesevansker og utfordringer

Som nevnt i avsnitt 2.3 legges det vekt på at skolen skal tilstrebe et godt sosialt miljø hvor elevene kan føle trygghet og tilhørighet. Dette kan oppleves som en utfordring for elever med lesevansker.

For elever med lesevansker kan utfordringene strekke seg utover det faglige. Det er flere sosiale faktorer som er forbundet med det å ha vanskeligheter med å lese. Det at eleven blir mer bevisst på sine begrensninger med hensyn til lesing og at de andre elevene i stadig større grad legger mer merke til det, kan påvirke eleven og medføre at eleven trekker seg mer unna og blir mer ensom og isolert. Det er i relasjon med andre at vi utvikler oss selv (Løvlie Schibbye, 2004). Selvet utvikles i et gjensidig forhold mellom en selv og relasjonen vi står i, sier Løvlie Schibbye (2004). Dette har Løvlie Schibbye (2004) kalt for dialektisk relasjonsteori.

Både elev – elev og elev – lærer står i et gjensidig forhold til hverandre og det er derfor viktig med et godt relasjonsforhold (Løvlie Schibbye, 2004). Elever med lesevansker opplever ofte at skolehverdagen er preget av at voksne retter på dem. Oppgavene de får kan virke uoverkommelige og skolen blir et ork. De elevene er i relasjon med kan komme i en negativ setting og stadig bli forbundet med hardt arbeid og feiling. Det er derfor viktig at eleven opplever seg selv i nær relasjon og på et likeverdig plan som de som er deltagende i skolehverdagen. Sammen med medelevene må eleven ses på som likeverdig og forskjellene mellom eleven med lesevansker og de andre må være minst mulig.

Elever med lesevansker kan oppfattes som annerledes og dermed kan dette medføre mobbing og/eller erting fra medelever (Bru, 2008). Lesevanskene hos elever kan virke ”annerledes” og vanskelig å takle, ikke bare for eleven selv, men også for venner og andre medelever. Dette kan oppfattes som om eleven ikke er like ”flink” som de andre og kan medføre lavere selvfølelse og selvtillit hos eleven. Mestringsopplevelsen uteblir, noe som kan også kan gå utover vennskapet til de andre i klassen og det kan bli fremmed at eleven trenger en annen tilrettelegging enn de andre elevene. Dette kan være ennå tydeligere dersom eleven har tilleggsvansker utover lesevanskene.

Det å lære å lese er en selvfølgelighet blant barn i skolealderen. Dersom eleven strever med lesing kan dette medføre stor opplevelse av å mislykkes (Bru, 2008). Opplevelsen av å mislykkes vil igjen ha påvirkning på elevens motivasjon som igjen svekker opplevelsen av mestring og selvoppfatning. Elever som sliter med lesing kan også oppleve at det er ubehagelig å snakke foran de andre i klassen, og deltagelse i fellesaktiviteter kan oppleves som vanskelige (<http://www.dysleksiforbundet.no>). Ved å skape et trygt miljø vil sperrene for å våge å prøve være mindre.

2.5 Lesevansker og tiltak

Det finnes ulike måter å hjelpe elever med lesevansker på, og det er ingen oppskrift som er like effektiv for alle. Det er individuelt om hva som er best for hver elev, og det vil komme bedre til syne ved å kartlegge som nevnt i avsnittet 2.2. Det er ulike måter å både forebygge og gjennomføre tiltak for å bedre leseferdighetene hos elever med lesevansker. Det er viktig at elevene opplever både praktisk tilrettelegging, men vel så viktig er ”heia-rop” på sidelinjen. De trenger støttespillere og da er skolen og læreren en viktig arena.

Noe som har vist seg å være effektivt for mange elever er sakte, men jevn progresjon, og masse ros (Elvemo, 2000). Elvemo (2000) påpeker at all ros må være ekte og berettiget, det må være i samsvar med elevens progresjon og fremgang.

Like viktig som å styrke elevens svake sider, er det å jobbe mot nye mål på en trygg måte som gir eleven mulighet til å tilegne seg ny kunnskap. Vygotskij (1978) bruker betegnelsen ”nærmeste utviklingssonen”. Det innebærer at eleven får oppgaver som er litt mer krevende enn eleven klarer alene. Den voksne kan da gi hjelp og støtte, slik at eleven mestrer oppgaven. På denne måten sikrer læren at eleven får fremgang på en måte som gjør at eleven mestrer oppgaven og dermed oppleves mestring. For å få til gode læringssituasjoner kreves det et godt samarbeid mellom elev og lærer. Eleven må ha et godt forhold til læreren og det er viktig at det oppleves gjensidig tillit og trygghet. Når tryggheten ligger til grunn vil eleven ha lettere for å kunne gi uttrykk for hva som er vanskelig i ulike situasjoner og læreren kan tilrettelegge på en bedre måte (Elvemo, 2000). Eleven vil også ha lettere for å åpne seg for en trygg voksen og være mer mottakelig for konstruktive tilbakemeldinger som både innebærer

ros og læring. Læreren må ta seg tid til å kjenne eleven og gi eleven oppgaver som både gir eleven opplevelsen av å lykkes og mestre utfordringer som ikke er for vanskelige.

Befring (2012) støtter opp om dette med å legge vekt på at det i en læringsprosess må sørges for at eleven lykkes og opplever hyppige mestringsopplevelser. Dette krever en tilpasning av oppgaver eleven får tildelt, slik at eleven vil oppleve mestring og lykkes med de oppgavene som skal gjennomføres.

Repeterende lesing er et av tiltakene som har vist seg å være best egnet for elever med lesevansker (Klingenberg, 2005; Wolf, 2001; Wolf & Katzir-Cohen, 2001 I; Lyster, 2012).

Repeterende lesing brukes ofte ved at eleven gjentar ord og tekster flere ganger, slik at materialet blir kjent for eleven. Det er viktig at et hvert tilrettelagt tilbud er laget ut i fra elevens behov og nivå (Lyster, 2012).

Det finnes også ulike hjelpemidler som eleven kan ha god nytte av, som for eksempel pc med ulike dataprogrammer, lydbøker, tilgang til bøker og ikke minst tid. Det er også nødvendig å kartlegge om eleven trenger ytterligere tilrettelegging i form av spesialundervisning. For å få muligheten til å gjennomføre lesing, er det viktig at eleven får tid og ro til å lese i sitt tempo uten å oppleve stress. Lyster (2012) påpeker viktigheten med varierte tiltak som fremmer mestringsopplevelsen og som holder motivasjonen hos eleven oppe. Det krever at skolen vet hvilke utfordringer eleven har.

2.5.1 Forebyggende tiltak

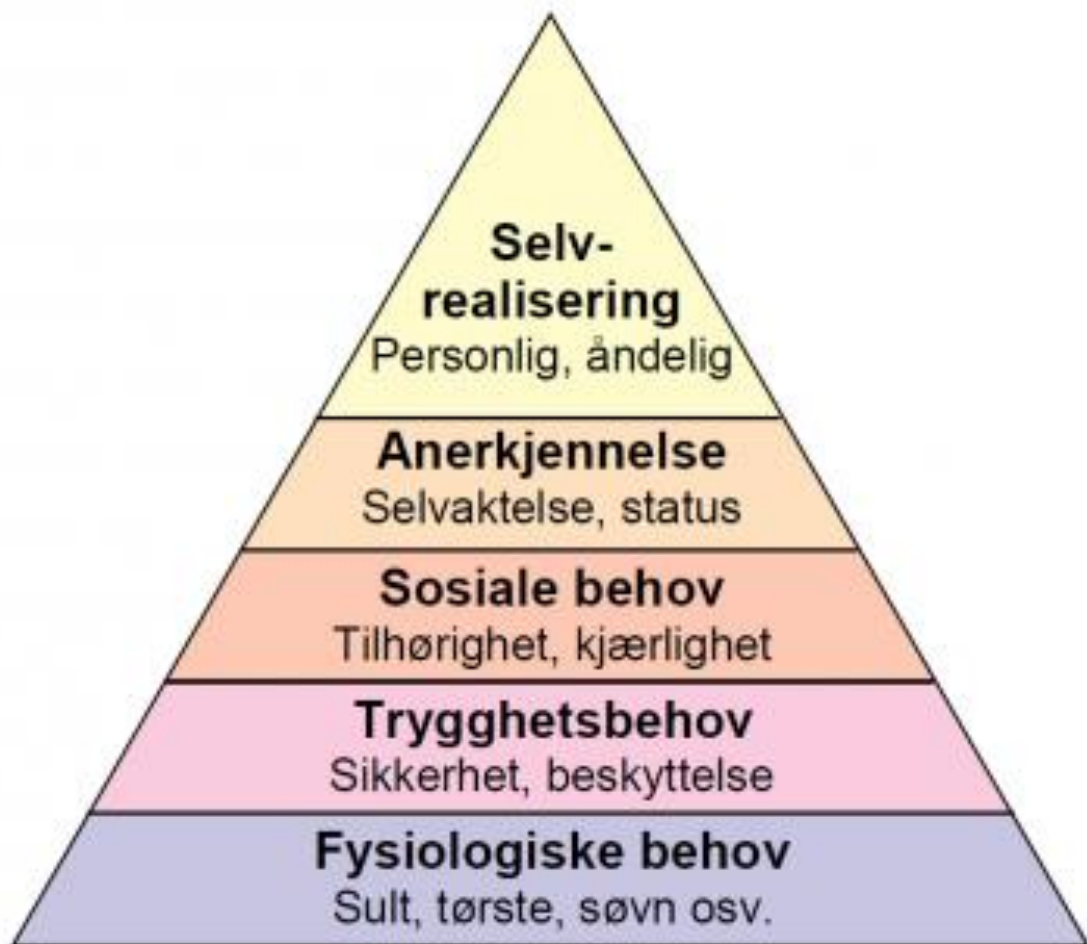
Som nevnt i 2.2 har elever med lesevansker ofte utfordringer utover det rent faglige. Etter som eleven blir eldre og lesevanskene vedvarer, vil gapet til de andre medeleven bli større og andre utfordringer kan melde seg. Hagtvét & Horn (2012) snakker om ulike typer risikofaktorer som elevene kan oppleve. Dårlig selvtillit og manglende vennskap er to av faktorene. Det er viktig å forebygge på et tidlig stadium, slik at man i størst mulig grad kan unngå at dette skjer. Forebygging har til hensikt å motvirke utvikling av problemer sier, Hagtvét & Horn (2012). Det handler om å forsterke de positive sidene hos eleven, og gjøre eleven sterk nok til møte utfordringene. Videre sier Hagtvét & Horn (2012) at det krever en skole som er kompetent til å utføre tiltak som er forebyggende.

2.6 Maslows behovspyramide

Maslows behovsteori er en pyramide som forklarer behov som må ligge til grunn for at vi mennesker skal være aktive og handlende, slik Maslow mener at vi er (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Maslow utviklet sin teori om hvilke behov som må ligge til grunn for at vi mennesker skal ha mulighet til å utvikle oss gjennom å oppleve mestring og hvordan motivasjonen øker. (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Behovene dekkes nedenfra og oppover.

Det skilles mellom to hovedtyper i pyramiden, mangelbehov og vekstbehov (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Mangelbehov er de tre nederste i pyramiden. Dette er grunnleggende behov alle mennesker trenger å dekke. De to øverste behovene i pyramiden kalles vekstbehov. Hvis de tre nederste behovene ikke dekkes, vil vi ikke oppleve motivasjon som gir oss ønske om å vokse som individer (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Motivasjon er en viktig faktor hos elever med lesevansker, da opplevelsen av å feile, mislykkes og ”falle utenfor” er tilstede. Mange elever opplever det å være ”annerledes” når de ikke klarer det samme som sine medelever og venner. Ethvert menneske har behov for å føle trygghet i situasjonen og behovet for å høre til, få anerkjennelse og også mestre ligger naturlig i oss. For eleven er det viktig at skolen er tilstede for å hjelpe til og tilrettelegge, slik at eleven har de beste forutsetningene for å kunne dekke behovene.

Hva som oppleves som for eksempel trygt er ulikt fra menneske til menneske. Vi har alle behovet for å føle oss trygge, men hva som skal til er ulikt. Dette gjelder for alle trinnene i pyramiden. Det er mye som kan spille inn for hva som oppleves som for eksempel serialiserende. For en kan det bety å bestige et fjell, mens for en annen kan det være å fullføre en utdanning. De ulike trinnene i pyramiden er unisont for alle mennesker, men det er ulike elementer som gjør at vi føler at trinnet er godt nok for akkurat ”meg”. For en elev på skolen er det derfor viktig at læreren kjenner eleven og vet hvordan man best kan være til hjelp og støtte for at eleven skal oppleve trinnene i pyramiden.



Figur 1: Maslows behovspyramide. Modifisert etter Skaalvik & Skaalvik (2005)

Maslow delte behovene til et menneske inn i fem trinn. Trinnene bygger på hverandre og starter nederst på fysiologiske behov. For å kunne oppleve trygghet, må de fysiologiske behovene være dekket. For at vi skal oppleve tilhørighet, må vi føle oss trygge. Slik fortsetter det til pyramidens topp som gir oss muligheten til selvrealisering. Pyramiden følger oss hele livet og endrer seg i takt med oss etter hvert som vi blir eldre og behovene endres. Vi vil alltid ha behov for alle trinnene i pyramiden, men på ulike steder til ulike tider og på ulike nivåer.

Nederst i pyramiden finner vi de *grunnleggende fysiske og fysiologiske behovene* som blant annet mat, drikke og søvn. Dersom vi går uten mat og drikke, vil vi miste fokus og bli ukonsentrerte. De fleste elever kan si ifra om slike behov, men ikke alle. Det blir derfor en ansvarlig voksen som må ta ansvar dersom eleven ikke klarer uttrykke seg tydelig.

Behovet for trygghet i skolen kan innebære en visshet om at de andre ikke ler dersom eleven leser feil, eller at man alltid har venner å leke med.

Med *sosiale behov* menes tilhørighet og kjærlighet. Alle ønsker å oppleve å være en del av noe, at noen ønsker å være sammen med oss.

Å bli *respektert og anerkjent* for den vi er, er noe vi alle ønsker, at andre ser oss og gir oss ros. Både av medelever og lærere.

Sist i pyramiden er *selvrealisering*. Vi har et behov for å realisere egne drømmer, utvikle oss og bruke våre evner og vise at vi kan noe. Ved å få trygghet som gir oss mulighet til å gjennomføre mål og ønsker, vil vi også oppleve mestring og motivasjon til å søke nye utfordringer. Dette kan for eksempel være ønsket om å ta en spesiell utdanning som gir oss mulighet til å utføre den jobben vi drømmer om. For at selvrealisering skal være mulig, må det ligge en trygg oppvekst og et stimulerende miljø i bunnen. En trygg skolehverdag med gode venner, dyktige lærere, trygge rammer og en hverdag som gir eleven anerkjennelse, tilhørighet og faglig stimulering er elementer som er med på å gi gode forutsetninger for å lykkes. Selvrealisering er med på å styrke selvutviklingen. De to begrepene har ikke samme betydning, men slik jeg tolker det så bygger de på hverandre. Gjennom utvikling av selvet vil også muligheten for å realisere sine drømmer og ønsker ha større mulighet for å lykkes. Videre i oppgaven bruker jeg begrepet selvutvikling, og retter fokus på hva som fremmer elevens selvutvikling, mestring og motivasjon.

Ved å bruke utvalgte teorier velger jeg å se på de fire øverste trinnene i Maslows behovspyramide og gjøre rede for hva som må vektlegges for å fremme elevens selvutvikling:

- behovet for trygghet
- behovet for å høre til, sosiale behov
- behovet for anerkjennelse
- behovet for selvrealisering/selvutvikling

Når eleven er i et miljø som gir trygghet, og tilhørighet, som gir dem anerkjennelse og med en mulighet til å vokse, vil eleven oppleve mestring og de vanskelige utfordringene med å lese vil kunne bli mer håndterlige for eleven.

2.7 Motivasjon og mestring

Det er ikke bare nødvendig med konkrete tiltak for elever med lesevansker. Det kreves også at eleven opplever mestring og får motivasjon til å ønske og lære (Elvemo, 2000). Lyster (2012) bekrefter dette ved å si at når en elev sliter, går det ut over motivasjonen og mestringsopplevelsen og ønsket om å lære eller delta i timer svekkes. ”Motivasjon kan defineres som en tilstand som forårsaker aktiviteter hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like” (Manger, 2012. S. 14).

For elever med lesevansker er det ekstra vanskelig å finne denne motivasjonen og opplevelsen av mestring, da det er tungt å skulle forholde seg til nederlag og streben etter å lykkes. Motivasjon er drivkraften i læring og det er derfor viktig å finne hver enkelt elevs motivasjon (Manger, 2012; Lyster, 2012). Det er ikke kun en og samme ting som motiverer hver enkelt elev. Det er individuelt om hva som er motiverende eller ikke, på samme måte som det er ulike ting som oppleves som mestring og gir mestringsopplevelse.

Man skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon i pedagogikken. Hva som er med på å øke den ytre og indre motivasjonen er personavhengig. Manger (2012) refererer til Deci & Moller og forklarer den ytre motivasjon med at det oftest er styrt av ytre påvirkning som for eksempel en ”premie” etter endt oppgave. Det kan være å få spille et spill med en klassekamerat etter at leseoppgaven er fullført eller et ekstra langt friminutt. Den indre motivasjon er oftest styrt av elevens eget ønske om å oppnå noe. Det kan for eksempel være det å lese en bok for gledens skyld, ikke fordi han/hun må (Deci & Moller ref. i Manger, 2012). Elever med lesevansker sliter med den indre motivasjonen i forhold til lesing, og ofte andre fag som innebærer lesing, fordi det er mer stev og oppleves som tungt og meningsløst. (Bandura, 1986). Indre og ytre motivasjon henger sammen og er med på å påvirke hverandre (Manger, 2012). Manger (2012) sier videre at den indre motivasjonen er påvirket av opplevelser man har opplevd gjennom ytre motivasjon.

Motivasjon eller manglende motivasjon er resultatet av forventninger eleven har til seg selv, og hva eleven opplever av mestring (Bandura, 1986). Dersom en elev stadig mislykkes med oppgaver som skal gjennomføres, vil dette gjøre noe med motivasjonen hos eleven, noe som igjen vil påvirke ønsket om å forsøke på nytt. En elev som stadig opplever motgang og ikke

forstår oppgaver eller klarer å gjennomføre lesetekster, vil miste motivasjonen til å forsøke igjen. Bandura (1986) understreker at elever som opplever mestring og får positive erfaringer ønsker å prøve igjen for å klare oppgaver, noe Lyster (2012) sier seg enig i. Tilrettelagt undervisning med oppgaver som eleven vil kunne klare, gir opplevelsen av mestring som igjen er med på å gi motivasjon. Dersom eleven opplever motivasjon og mestring, vil dette også være med på å øke elevens selvoppfattelse, som ofte er svak hos elever med lesevansker.

Motivasjon er en viktig faktor å ha i tankene når man arbeider med elever med lesevansker, men like viktig er mestringsopplevelsen hos eleven. Motivasjon og mestring henger nært sammen, og det er ikke bare på det faglige planet elever med lesevansker sliter med å finne motivasjon og å oppleve mestring. De erfaringene som gjøres i skolens timer gjenspeiles ofte på elevenes fritid.

Bandura (1997) bruker begrepet ”self-efficacy”, og forsket på sosial-kognitiv tilnærming. Dette kan forklares ved at barns adferd må forstås i sammenheng med hvorfor barnet gjør som det gjør, altså hva er det i barnets miljø eller i barnet selv som gjør at barnet gjør som det gjør. ”Self-efficacy” er elevens forventning om å kunne gjennomføre noe bestemt. Denne opplevelsen er ikke konstant, men påvirkes av ulike faktorer som kommer utenfra. Disse faktorene kan for eksempel være miljø, oppdragelse, lærerens påvirkning og/eller læringsmetode og venner/medelever. Elevens oppfatning av egen mestring er det som betyr noe. Hvordan eleven klarer oppgaven har ikke noe å si om troen på om han/hun er god i akkurat dette faget, men om han/hun har tro på at akkurat denne oppgaven kan løses (Bandura, 1997). Det er tidligere opplevelser som danner grunnlaget for om eleven tenker at oppgaven lar seg løse, og det er derfor viktig at eleven opplever mestring i ulike settinger, slik at denne ”mestrings-banken” bygges opp. Bandura (1997) legger vekt på 4 hovedkilder som vil være med å tolke elevens opplevelse av mestring:

- *Vikarierende erfaring*, som for eksempel ved å observere andre
- *Verbal overtalelse*, som for eksempel oppmuntrende ord
- *Fysiologisk tilstand*, som for eksempel tolkning av kroppens signaler som enten motiverende eller utmattende
- *Autentisk mestringsopplevelser*, er den som er viktigste for eleven.

Gjennom å være i et læringsmiljø der eleven opplever mestring gjennom å mestre og å lykkes, vil elevens forventning om å mestre øke.

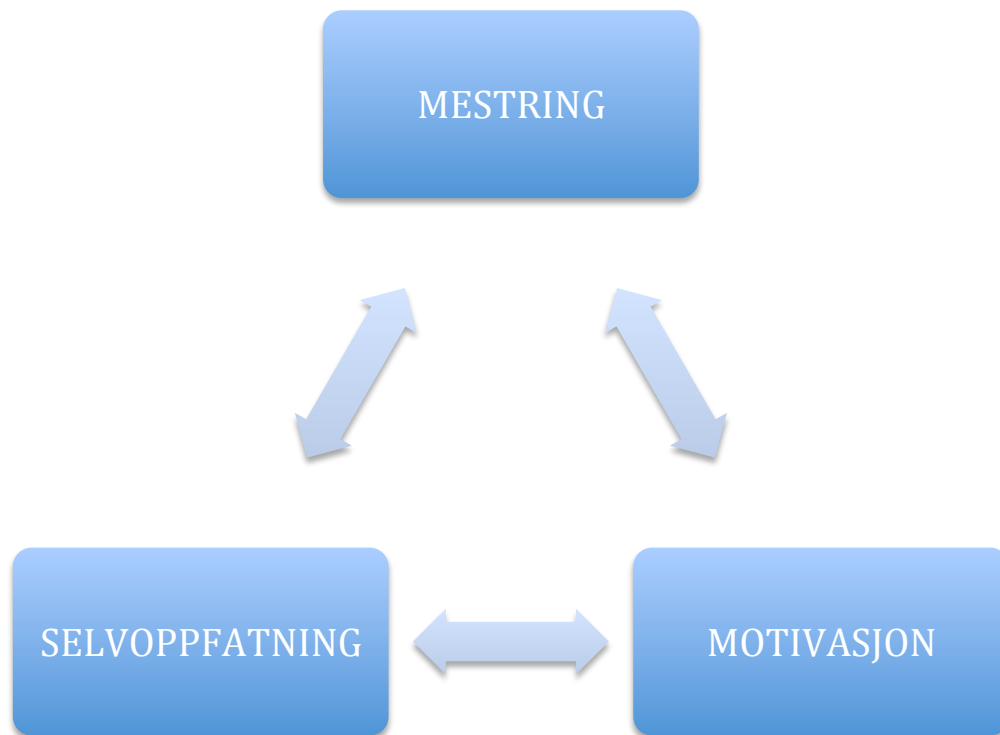
For å øke elevens ”self-efficacy” eller mestringsopplevelse, er det viktig at eleven opplever gode mestringsopplevelser gjennom å lykkes. Det er viktig at lærere har tro på eleven og er med på å oppmuntre (Tangen, 2012). Andre elever er av stor betydning. Det å være sammen med andre medelever kan det gi opplevelsen av å føle seg på lik linje. Dette kan være med gi opplevelsen av å være delaktig i noe som skaper fellesskap og gi mestringsopplevelse.

Læreren eller andre viktige personer som har tro på eleven er også av stor betydning. Det er viktig å understreke at man kun oppmuntrer eleven til oppgaver som man vet eleven mestrer (Manger, 2012). Det er viktig at eleven i størst mulig grad ikke opplever nervøsitet, angst eller er redde for å lese, da dette er tydelige signaler om at oppgaven ikke mestres og kan skape ytterligere vegring mot å ville lese.

Hos elever med lesevansker er det vanlig å ha en svekket oppfattelse av seg selv.

Selvoppfattelsen påvirker læringen og motivasjonen for å ønske å lære. Dersom selvoppfattelsen er svak, vil dette ha negativ påvirkning for skolearbeidet og lysten til å lese (Lyster, 2012). Selvoppfatning har mange benevninger, som for eksempel selvbilde, selvtillit eller selvfølelse. Begrepet selvoppfatning kan forstås som en felles betegnelse på ulike måter eleven ser på seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005) Vi får vår selvoppfatning ut i fra det vi opplever Dersom eleven bare opplever at han/hun mislykkes, vil dette gi en dårlig selvoppfattelse. Det er derfor viktig at eleven får positive opplevelser og opplever mestring, slik at selvoppfattelsen styrkes (Elvemo, 2000). Selvoppfatningen er også med på å avgjøre hvordan vi ser oss selv gjennom andre. Lav selvoppfatning kan påvirke vennskap og relasjonen mellom klassekamerater og skape usikkerhet.

Selvoppfatning, mestring og motivasjon henger sammen. Det er derfor viktig å se det som et helhetlig sammensveiset bilde og ha i tankene at disse elementene påvirker hverandre. Jeg velger å illustrere dette ved å lage et diagram som viser hvordan en god mestringsopplevelse gir økt motivasjon og øker selvoppfattelsen og motsatt.



Figur 2: hvordan mestring, motivasjon og selvpåfatning påvirker hverandre.

Illustrasjonen gir en forklaring på hvordan motivasjon påvirker både selvpåfattelsen og mestringen og motsatt. Alle elementene er med på å gjøre en forskjell i hvordan eleven opplever dette. For eksempel kan eleven ved å få en god mestringsopplevelse oppleve at selvpåfattelsen øker og dette vil øke igjen motivasjonen. Økt motivasjon vil gi eleven økt mestringsopplevelse og motivasjonen stiger samtidig som elevens selvpåfattelsen vil øke. Det blir en spiral og det ene momentet påvirker og påvirkes av det andre.

Forskning har i stor grad vist hvor viktig selvpåfatning er for motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Lykkes eleven i oppgaver, vil selvpåfattelsen øke og mestringsopplevelsen stige, noe som igjen gjør at eleven bli motivert til nye oppgaver.

2.8 Sence of coherence

Den salutogene modellen fokuserer på begrepet sence of coherence som er beskrevet av Antonovsky (1979) som den opplevelsen av sammenheng mellom fysisk og psykisk velvære ved å oppleve situasjoner som forståelige, håndterbare og meningsfulle. Salutogenese kan forklares som et helhetlig bilde av mennesket og har med våre holdninger til livet å gjøre og hva som gir oss økt opplevelse av mestring. Hvordan vi mestrer livets utfordringer som for eksempel stress og vanskelige oppgaver, er av betydning for velvære og fysisk og psykisk helse. Elever med lesevansker utsettes for stressrelaterte oppgaver i skolehverdagen og hvordan de mestrer dette, er av stor betydning for videre opplevelse av skolehverdagen. Grunnlaget for hvordan vi takler stress skapes gjennom våre livserfaringer (Antonovsky, 2012). Opplevelse av sammenheng sier noe om hvordan eleven ser seg selv i sammenheng i den situasjonen eleven er i og ut ifra det vil forventningene om tre aspekter melde seg:

- om eleven tror situasjonen er påvirkelig
- om eleven tror situasjonen lar seg forklare
- om eleven tror situasjonen byr på overkommelige utfordringer

For at eleven skal oppnå opplevelsen av sammenheng i skolehverdagen, må som nevnt tre faktorer ligge til grunn. Forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet.

Eleven må forstå oppgavens omfang og oppleve at den er håndterbar og eleven må ha tro på at den kan løses og finne mening i å gjøre det. Disse elementene vil danne grunnlaget for hvordan eleven vil mestre en stresset situasjon. En lav opplevelse av sammenheng vil kunne gi motløshet og lav mestringsfølelse, mens en høy opplevelse av sammenheng vil kunne bidra til at eleven får høy grad av mestring. Det er derfor viktig at eleven opplever høy grad av sammenheng slik at mestringsopplevelsen blir god, noe som igjen vil øke selvoppfatningen, og motivasjonen. Forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet ses på som en helhet, men meningsfullhet anses å være mest sentralt (Antonovsky, 2012). Dersom det er høy grad av mestring, vil eleven kunne håndtere stressende og usikre situasjoner på en bedre måte fordi eleven har erfaring med at det i stressende situasjoner finnes løsninger og at de oppleves som håndterbare.

Oppgaver eleven skal gjennomføre må være av en slik størrelse og utfordring at eleven lykkes og får en mestringserfaring. På denne måten styrkes opplevelsen av sammenhengen. Det er viktig at eleven har det Antonovsky (1979) kaller for mestringsressurser. Mestringsressurser er elementer som kan være med å gi eleven økt mulighet til å mestre vanskelige situasjoner. Mestringsressursene er med på å styrke elevens opplevelse av mestring. Jo nærmere og mer tilgjengelig disse ressursene er eleven, jo sterkere vil eleven oppleve sense of coherence. Eksempler på mestringsressurser kan være:

- støtte fra medelever og læreren
- tilrettelagt undervisning
- ulike hjelpemidler

Dersom eleven klarer bruke sin egen ressurs og de som finnes rundt, vil eleven oppleve større grad av mestring. De mestringsressursene som er rundt eleven kan også være hjelpelige med å gi eleven mestringsopplevelser.

2.9 Selvutvikling

Et viktig mål for elevene er å oppleve mestring og det å kunne beherske lesing på en god måte og bli trygg i lesesituasjoner. Skolens oppgave er som nevnt i 2.3 å tilrettelegge for eleven, slik at forutsetningene ligger til rette for at eleven har mulighet til å utvikle seg i sitt tempo og ut i fra sitt nivå, oppnå en utvikling og nå nye mål. Gjennom opplevelse av mestring og motivasjon, vil selvutviklingen til eleven bygges. Gjentatte positive mestringsopplevelser er med på å styrke elevens selvutvikling. I følgende avsnitt vil jeg ta for meg hvordan både samspill og relasjon til andre er med på å utvikle eleven.

Begrepet selvutvikling er et vidt begrep og ulike benevnelser er ofte brukt i forsøket på å lage en definisjon. Selvutvikling kan ses på som en måte av hvordan man oppfatter seg selv, og det å gjøre eleven bevisst sin egen mestring. Selvfølelse, selvoppfattelse og identitet er blant noen av benevningene som er anvendt. Selvutvikling handler om å finne gode erfaringer og opplevelser som gir en følelse av mestring. Selvutvikling er

avhengig av både samspill med andre og erfaringer eleven opplever, og dette vil være med på å prege elevens relasjonserfaring (Stern, 2003).

Stern (2003) mener at selvet er en sentral del av et menneskers personlighet og er en stor del av hvorfor vi handler som vi gjør. Selvutvikling skjer i ulike faser, sier Stern (2003), og det er en livslang prosess som hele tiden utvikles. Selvrealisering er noe som ligger naturlig for oss mennesker og vi ønsket om å mestre noe og vise hva vi kan. Ved å vise vår kunnskap vil vi få anerkjennelse av de rundt oss. Anerkjennelse er en viktig faktor for eleven. Anerkjennelse handler om å se andres opplevelser og bekrefte den, sier Bae (1996). Alle har rett til sin egen opplevelse. Det å ha en anerkjennende holdning til de rundt seg innebærer blant annet å lytte til hverandre, vise forståelse for hverandre og gi hverandre bekreftelse (Løvlie Schibbye, 2004). Både Bae (1996) og Løvlie Schibbye (2004) legger vekt på at anerkjennelse er en viktig faktor i selvutviklingen. Dersom eleven blir møtt med en anerkjennende holdning av både medelever og lærere, vil dette bidra til at eleven får en positiv selvutvikling. Det å ha en anerkjennende holdning handler blant annet om å møte hverandre med forståelse, åpenhet og bekreftelse (Bae, 1996). Anerkjennelse er et sentralt begrep i det Løvlie Schibbye (2002) kaller for en dialektisk relasjonsteori. Denne teorien bygger på selvutviklingen må skje i relasjon med andre. Teorien går tilbake til Mead (2004) sin speilingsteori. Det er gjennom relasjon til andre, både medelever og omgivelsene, at eleven vil utvikle seg (Mead, 1934). Det må være et gjensidig forhold mellom eleven og omgivelsene.

Ønsket om oppleve mestring og vise andre at de gjør det er noe vi alle ønsker. For at eleven skal lykkes, må både trygghet, tilknytning og anerkjennelse fra lærer og medelever ligge til grunn. Selvutvikling skjer ikke i en ensom prosess, vi utvikler oss i relasjon til andre. Eleven utvikles gjennom relasjon til andre og selvet dannes på bakgrunn av hvordan eleven ser seg selv (Løvlie Schibbye, 2004)

Selvtillit er noe som inngår i utviklingen av selvet og for å kunne utvikle selvtilliten må det være en trygghet og en tilknytning til de eleven omgås. Det er ingens selvfølelse at eleven opplever denne tryggheten. Dette er noe som må tilrettelegges. Elever med lesevaner opplever ofte utrygghet og kan oppleve ensomhet i sin streben etter å mestre lesing. Dette kan særlig være en utfordring dersom eleven har alenetimer. Bowlby (1994) beskriver tilknytning som en relasjon mellom mor og barn, med mål om å skape nærhet. I den senere tid har det

blitt mer fokus på at denne tilknytningen også er gjeldene for alle aldre, ikke bare små barn. Mennesker har ingen aldersgrense for å knytte seg til andre og da ikke nødvendigvis bare andre mennesker, men også for eksempel dyr.

2.10 Ulike betegnelser på bruk av hund

I dette avsnittet vil jeg ta for meg hvilken betydning hunden har for mennesker. I dyreassisterte intervensjoner kan flere dyrearter benyttes, men jeg velger å fokusere på hund. Jeg vil også se på noen av effektene hunden kan ha på mennesker.

Hunden har i lang tid vært bidragsyter for mennesker på ulike måter og det finnes ulike måter man kan jobbe med hunden. Dyreassisterte intervensjoner (DAI) er et samlebegrep på ulike måter å arbeide med hund på. Handling som har som formål å bidra i behandlingsprosessen for mennesker med ulike behov (Helsedirektoratet, 2011). Dyreassisterte intervensjoner (DAI) er samlebetegnelsen på ulike måter å bruke dyr på. Det er flere rapporter som bekrefter at bruk av dyr har en rekke positive effekter på mennesker, men foreløpig er det lite nasjonal forskning å bygge på. Flere og flere aktører setter søkelys på de positive effektene bruk av dyr har, blant annet har Helsedirektoratet (2011) i samarbeid med Antrozoologisenteret på Ås utarbeidet en brosjyre som setter fokus på bruk av hund på institusjoner (<http://helsedirektoratet.no/helse-og-omsorgstjenester/habilitering-rehabilitering/eksempler/Documents/tiltak-med-hund-pa-institusjon.pdf>).

Dyreassisterte intervensjoner deles inn i 3 hovedgrupper:

2.10.1 Dyreassistert terapi (DAT)

Dyreassistert terapi brukes når det foreligger en konkret intensjon om behandling. Her må både hund og hundefører inneha spesielle kriterier og trenes opp til gjeldende formål. Målet med å bruke hund som terapeutisk virkemiddel er å bidra til menneskers økte opplevelse av mestring, fysisk bedring, sosialt, emosjonelt og kognitiv funksjon (Helsedirektoratet 2011; Serpell 2010).

2.10.2 Dyreassistert aktivitet (DAA)

Ved dyreassistert aktivitet er formålet at hunden skal bidra som miljøskaper. Et eksempel kan være besøkshund på for eksempel sykehjem, noe som stadig blir mer vanlig i Norge. Dette gjennomføres ofte på frivillig basis og selv om det ikke stilles noen formelle krav til ekvipasjen, altså hund og hundefører, bør de ha deltatt på kurs slik at de har grunnleggende ferdigheter på området (Kruger & Sarpell, 2010)

2.10.3 Dyreassistert pedagogikk (DAP)

I dyreassistert pedagogikk bruker en fagperson hunden som et pedagogisk hjelpemiddel for å oppnå et planlagt formål innen pedagogiske tiltak. Dette kan for eksempel være lesehund, hjelp med sosial trening, skrivevansker eller matematikk (<http://azs.no>).

2.11 Hundens betydning for mennesker

Det å ha hund trenger ikke bare bety at man har en turkamerat. En hund kan brukes til så mye mer og i den senere tid har hunden stadig fått andre oppgaver for mennesker. Hundeeiere har også fått en større forståelse av hva hunden kan brukes til og at hunden kan være til stor hjelp for andre mennesker. Noen hundeeiere bruker hunden sin i arbeid med mennesker uten å ha spesiell utdanning, men stadig flere ønsker å gå kurs og ta utdanning. Det å kunne hjelpe noen ved å bruke hund er en flott ting og det blir mer og mer fokus på hund som et nyttig verktøy innen blant annet pedagogikk, læring og fysiske og psykisk helse. Jeg vil her understreke viktigheten av å få kunnskap om bruken av hund gjennom anerkjente aktører som utdanner både hund og hundefører til å bli en god ekvipasje. Det er et stort ansvar for både hunden og eieren at hunden er godkjent til å tåle belastningene det er å jobbe med mennesker og at hundeførere har den nødvendige kunnskapen som kreves. Hundeføreren har et stort ansvar ovenfor alle de jobber med og rundt, men vi må også ivareta hundens velferd. Lov om dyrevelferd (2009) §3 sier:

Dyr har egenverdi uavhengig av den nytteverdien de måtte ha for mennesker. Dyr skal behandles godt og beskyttes mot fare for unødige påkjenninger og belastninger.

Med dette i fokus og med en godkjent utdanning blir samspillet mellom hund, menneske og eier en fin opplevelse som gir mange positive effekter. En godkjent utdanning innebærer at eier har gjennomgått et kurs som inneholder både teori og praksis. Hunden har vært gjennom en egnethetstest og blitt godkjent. På en slik test sjekkes hunden ut om den tåler de påkjenninger som kan forekomme i arbeid med mennesker. Dette kan for eksempel være å bli håndtert, ta godbit pent, knuffet, høye lyder eller ta fra hunden en leke. Både hund og eier kvalifiseres gjennom å bestå en praktisk eksamen (<http://no.terapihundskolan.se>).

Hva en hund betyr for mennesker er individuelt og noen har et nærere forhold til dyr enn andre. Det er lite dokumentert forskning på hva dyr kan gjøre for elever med lesevansker, men i de siste 10-12 årene har det blitt mer fokus på temaet. Det er gjort flere studier på bruk av dyr i ulike settinger for å fremme menneskers helse, både fysisk og psykisk. I en masteroppgave gjort av Myren (2010) har hun sett på hvilken effekt dyr hadde på beboere på sykehjem. I Myren (2010) sin undersøkelse ble det sett på ulike typer dyr, men det var hund og katt som viste best effekt hos beboerne. Effekten viste at beboerne fikk økt sosialt miljø, bedre humør og bedre helse. Det er nærliggende å tro at effekten vil bli det samme for mennesker på et generelt grunnlag, og ikke bare hos eldre. Myren (2010) legger vekt på at hunden bidrar både fysisk og psykisk. Som nevnt er det foreløpig lite forskning på temaet hund i samspill med mennesker, men i den senere tid har interessen vokst og det er voksende undersøkelser på hva bruk av hund i ulike miljøer og settinger kan gjøre for og med mennesker.

Strang (2012) har beskrevet noen punkter på de vanligste grunnene til hvorfor hundeeiere skaffer seg hund. Det kan også overføres til å forklare hvordan mennesker opplever det å være sammen med en hund:

- Vennskap. En hund krever ingenting av deg, den bare er! Den lytter og godtar deg akkurat som du er.
- Følelsesmessig støtte. Hunden er ved din side uansett.
- Kjærlighet. Elsker oss uansett, stiller ingen krav til oss for at den skal være glad i oss. Vi får lov til å være glad i den.
- Selvtillit. Hunden gjør oss gode. Den vil tilfredsstille oss og det vi ber om gjør den.
- Beskyttelse. Både fysisk og psykisk. Den passer på.
- Berøring og avslapning
- Aktivitet. Den holder oss i aktivitet og vi må ut. Det hjelper oss til å være sosiale når vi møter andre og fokuset endres fra oss til hunden, noe som ufarliggjør situasjonen.

Brodtkorb (2009) beskriver i sin bok hvordan det er å leve som psykisk syk og ha selskap av en hund. Hun forklarer at hennes hund har fungert som et bindeledd mellom henne selv og verden. Hunden blir fokuset og man glemmer seg selv for et øyeblikk. Dette er også noe Hart (2010) bekrefter. Hun legger vekt på hundens evne til å motivere mennesker til å sosialiseres gjennom hunden ved for eksempel å gå turer, slik at man får fysisk aktivitet og møter andre mennesker. Hunden har en unik måte å innrette seg etter menneskers behov og det forklarer Beck & Fine (2010) ved å forklare at hunden kan lese menneskers ansiktsuttrykk og på den måten få informasjon om for eksempel sinnsstemning og bekreftelse. På denne måten har hunden en unik måte å tilnærme seg mennesker på og gi en opplevelse av å forstå.

Hunden er også med på å øke motivasjonen i ulike sammenhenger. Hart (2010) presiserer at dyr er med på øke motivasjonen hos eleven fordi hunden tar bevisstheten bort fra eleven og, dermed "glemmer" han/hun oppgaven som skal gjøres. På den måten blir det mindre anstrengende å gjennomføre oppgaven, noe som igjen gir motivasjon. Det er flere studier som viser til at samvær med dyr også har en helsebringende effekt. Hundens nærvær minsker sjansen for depresjon, og gir en raskere bedring dersom en depresjon inntreffer. Dette vises tydelig i en studie gjort på eldre i Italia (Colombo, Buono, Smania, Raviola & De Leo, 2006). I samme studie ble det også vist at de eldre hadde god nytte av hunden når det gjaldt psykisk helse og oppfattelse av livskvalitet. Det har også vist seg at samvær med hund har en effekt mot hjerteinfarkt.

2.12 Oxytocin

Ved å være sammen med hunden og klappe den, utskilles peptidhormonet Oxytocin (Uvnäs Moberg, 2000). Oxytocin er et sammensatt peptidhormon som produseres i hjernen og gir kroppen en følelse av velbehag.

Oxytocin forbindes kanskje oftest med fødsel og amming, men det er også et hormon som skilles ut ved blant annet berøring (Uvnäs Moberg, 2000). Oxytocin produseres ved for eksempel å klappe en hund. Hart (2010) legger også vekt på oxytocinets beroligende effekt. Når oxytocin produseres senkes hjerterytmen og blodtrykket synker. Stressnivået i kroppen reduseres og man opplever ro og velbehag (Uvnäs Moberg, 2000; Hart, 2010).

Selv om oxytocin er kjent for å øke ved fødsel og amming, er det ikke bare forbehold kvinner å ha dette hormonet (Uvnäs Moberg, 2000). Når kroppen produserer oxytocin, vil dette gi utslag i flere ting. Det vil blant annet være med på å gjøre oss roligere og det reduserer stress. Oxytocin fremkaller følelsen av å være tilfreds, demper angst, uro og det gir en følelse av trygghet (Uvnäs Moberg, 2000; Hart, 2010). Ved berøring vil oxytocin-nivået i blodet stige, både hos den som berører og den som blir berørt. Når så mennesker klapper hunder, skjer dette hos både hund og menneske.

2.13 Lesehund

Dyr har en stor betydning for mennesker i alle aldre og stadig flere hører om besøkshund på sykehjemmet og hvor stor glede den gir til beboerne. Også barn har stor glede av hund. Forskning viser at dyr har en positiv effekt på mennesker, noe Fine (2010) bekrefter. Det er som nevnt både fysiologiske og psykologiske effekter som skjer i nærvær med dyr. Det er dokumentert at dyr er med på å redusere stress, det senker blodtrykket og minsker angst og depresjoner (Barker & Wolen, 2008). Elever som sliter med lesevansker har ofte et negativt fokus på vanskene ved å lese og sperrene for gjennomføringen blir ofte så sterk at den setter en stopper for eleven. Dette kan medføre at barnet opplever uro og angst for å mislykkes og vegrer seg for eksempel for å gjennomføre oppgaven eller lese høyt i klassen. Ofte reagerer elevene da med enten bli stille og innesluttet eller utagere for å få fokus bort fra seg selv.

Bruk av hund som pedagogisk virkemiddel er lite utbredt i Norge, men det er stadig voksende. Bruk av lesehund er intet unntak. I 1999 startet USA, nærmere bestemt i Salt Lake City, Utah, programmet Reading Education Assistance Dogs Program, R.E.A.D. I dag er det utbredt i både USA, Canada, England og andre steder, og det er en voksende utvikling som har gitt gode resultater (Arkow, 2010)

R.E.A.D programmet har som hensikt å forbedre leseferdighetene for barn som sliter med lesevansker (http://www.therapyanimals.org/Read_Team_Steps.html; Arkow, 2010).

Lesehund går under Dyreassistert pedagogikk (DAP) og har til hensikt å gi barnet motivasjon, velvære og være helsebringende (Svenske terapihundeskolen). Gjennom å gi velvære ligger det å skape trygghet og ro.

Norge er i stadig vekst med å utdanne lesehunder. Norske Terapihundeskolen er sammen med den Svenske Terapihundeskolen Skandinavias største skole som utdanner ekvipasjer som er kvalifisert til å arbeide med barn og hund. Det krever stødige hunder og dyktigere hundeførere for å kunne gjennomføre arbeid med barn og derfor er en utdanning av hund og fører viktig. Ved å utdanne hund og fører, vil det i større grad sikre mot at ulykker skjer.

Midtbygda skole var i 2011 i den lokale avisen og fortalte om sitt opplegg med bruk av hund til både matte og norsk (Elvmung, 2011). Der legger spesialpedagogen vekt på hundenes evne til å gi elevene motivasjon og opplevelse av mestring. Hundene er med på å skape ro rundt elevenes lesing, og dersom eleven står fast kan pedagogen være der som støtte og hjelper. Eleven oppfatter det som om at det er hunden som er veilederen og det er mindre skummelt å måtte forholde seg til en hund enn til en lærer eller resten av klassen. Hunden er også et bindeledd mellom hundefører, som er i nær kontakt og samarbeid med barnet. Dette vil gi den voksne og barnet en kontakt som gjør det lettere å skape en positiv relasjon dem imellom (Helsedirektoratet 2011).

I den senere tid har det blitt mer fokus på bruk av lesehund i Norge. I november 2013 var kongepuddelen Molly og hennes eier nominert til frivillighetsprisen for sitt arbeid som lesehund (Nodat, <http://www.nodat.no/nyheter/>). TV2 laget så en reportasje som ble vist i dokumentarprogrammet "Vårt lille land" på sammen kanal, hvor barn forteller sin opplevelse av det å lese for hunden Molly. Elevene gir uttrykk for hva som skjer når de må lese høyt. De beskriver at de opplever nervøsitet, redsel for å gjøre feil og kanskje bli ydmyket og flau. Kroppen reagerer med at hjertet banker fort, nervøsiteten stiger og tankene om å ikke klare det kommer. Elevene får hjelp fra lesehunden Molly og hennes eier. Molly er på et bibliotek og dit kan elevene komme for å lese. Dette er til stor glede og de opplever noe helt spesielt. Elevene beskriver det å lese for Molly som at de får en ro i kroppen, redselen minker og de opplever at Molly smiler til dem når de leser. Elevene opplever trygghet fordi Molly er en hund. De opplever at Molly har evnen til å delta i deres leseverden ved at hun logrer, ser på de og legger labben i boka. De skjer at Molly ser dem og gir dem anerkjennelser for den de er. (TV2 2014, 23.mars)

Å bruke lesehund kan gjennomføres på ulike måter. Noen ekvipasjer er tilknyttet skoler hvor de i samarbeid med skolens lærer og/eller spesialpedagog tilrettelegger et tilbud for elevene. Det finnes også ekvipasjer som jobber på bibliotek eller andre instanser hvor barn kan komme å lese for hunden. På de steder hvor lesehund er tatt i bruk er det avsatt et rom som er beregnet for bruk av hund slik at for eksempel allergikere ikke vil bli eksponert for hunden.

2.14 Fadderhund

Det er ikke alle elever som er fortrolig med hund. Ved bruk av fadderhunden, har det gitt eleven et annet syn på hunden. Fadderhund er et konsept som er utviklet i Sverige ved den Svenske Terapihundeskolen (<http://terapihundskolan.se/hund-och-barn/>). Hovedtanken bak fadderhund er at barn i barnehage og skole skal lære å vise empati, respekt og ansvar ovenfor hunden og sine venner. Gjennom fadderhund vil elevene lære hvordan man skal omgås hund og hvordan en hund skal tilnærmes. Dersom man er skeptisk til hunder, har man en tendens til å tilnærme seg hunden slik at den reagerer på en måte som kan misforstås. Som eksempel kan jeg trekke frem berøring. Eleven ønsker å berøre hunden og instinktivt klappes hunden på hodet. Hunden løfter så hodet for å snuse, da det er hundens måte å finne ut hvem den hilser på. Eleven skvetter til og skjønner ikke hundens hilsemåte. Ved å lære at man lar hunden snuse først og at man klapper på en annen måte vil eleven oppleve møte med hunden mer kontrollert. På denne måten vil elever som er engstelige få muligheten til å bli trygge på hunden. Det vil også være en fin måte å lære samarbeid, respekt og vise empati for hverandre. I et fadderhund-prosjekt gjennomfører elevene ulike oppgaver med hunden som hjelpemiddel. Det kan for eksempel være at de må samarbeide om å gjennomføre en hinderbane som hunden skal gå gjennom, eller gå tur med hunden. Det er ikke en konkurranse, men et lagarbeid som er med på å knytte elevene mer sammen.

2.15 Tap av relasjon

I relasjon til hunden kan det oppstå et savn og et tap når hunden av en eller annen grunn forsvinner ut av elevens liv. Det kan være flere grunner til at det skjer, som for eksempel at

hund og eier slutter eller at eleven mister tilbudet. Barn knytter seg ofte fort til de som står dem nær og særlig til de som gir dem opplevelsen av trygghet, mestring, vennskap og positive opplevelser. Hunden er med på å gi akkurat dette til elevene og dersom hunden av en eller annen grunn blir borte, kan dette oppleves som et tap for eleven og eleven kan oppleve en sorg.

Ulike tilknytningsteorier er ofte sett i sammenheng med småbarn og omsorgspersoner, men det ligger i alle mennesker uansett alder å ha en eller annen form for relasjon og tilknytning til andre. Jeg velger å knytte tilknytningen og relasjonsbyggingen opp mot elevens nære relasjon til hunden. Den samhandlingen hunden og eleven har, utvikler seg ofte til en form for vennskap. Dersom denne vennen forsvinner, vil eleven bli berørt og ulike følelser kan settes i sving. Tilknytning kan beskrives som de relasjoner som omfatter følelsesmessige forhold og tilknytninger som oppstår mellom mennesker (Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen, 2003; Lorentzen, 2012). En hund erstatter ikke mennesker, men slik mange elever opplever hunden vil den få en rolle som en venn, en som betyr noe og som gir eleven opplevelsen av betydning i skolehverdagen. I det å få omsorg og bli sett ligger det å motta kjærlighet, anerkjennelse og opplevelsen av trygghet og tilhørighet. Alt dette kan hunden være med på å gi elevene og det er nærliggende å tenke at det oppstår en tilknytning mellom hund og elev.

Når forholdet til hunden opphører, vil det kunne skje en reaksjon hos eleven. Det kan for eksempel være usikkerhet på å skulle gjennomføre lesing uten støtte fra hunden, eller en sorg over at hunden ikke lenger er der for og hos eleven. Sorg hos barn artet seg forskjellig og selv om vi som voksne har et profesjonelt og pedagogisk forhold til bruk av hunden, vil kanskje eleven ha en annen opplevelse og det må vi som ansvarlige voksne være klar over. Hunden kan ha større betydning for eleven enn vi i utgangspunktet kan tenke oss.

Sorg kan utarte seg på ulike måter, og det er ikke alltid de voksne ser dette eller forstår at det er en sorgreaksjon eleven opplever. Som Dyregrov & Raundalen (1994) beskriver det er barns sorg en mer privat sorg enn det voksne opplever. Barn har ikke så lett for å sette ord på følelser og tanker, og dermed uttrykker de seg på en mer lukket måte. Selv om sorg ofte er forbundet med død, kan sorg også oppleves ved tap av relasjoner. Elever som har mistet venner på grunn av for eksempel flytting, eller at lesehunden slutter, kan oppleve sorg og tomhet, noe som kan gi seg utslag i ulike former. Dyregrov og Raundalen (1994) beskriver sorg i forbindelse med død, men det er nærliggende å tenke at denne form for reaksjon også

kan forekomme når barn opplever sorg fordi relasjoner opphører. Kroppslige plager som magesmerter og hodepine er ikke uvanlig, eller at eleven blir mer innesluttet og ikke ønsker kontakt med noen. Sinne og utagering forekommer også, da særlig blant gutter som ofte har større problemer med å sette ord på tanker og følelser (Dyregrov & Raundalen, 1994). Disse utfordringene kan gjøre seg utslag i konsentrasjonen på skolen og de utfordringene som var tilstede før hunden var en del av det pedagogiske tilbudet kan komme tilbake. Det som da blir viktig er støttende og forståelsesfulle voksne.

3 Forskningsprosessen

Formålet med forskning er å innhente ny kunnskap (Befring 2010). Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for prosessen i min undersøkelse med problemstillingen:

På hvilken måte kan lesehunden være et pedagogisk virkemiddel for elever med lesevansker?

Det finnes mange ulike definisjoner på hva forskning er, men Larsen (2012) beskriver det som en prosess som har til hensikt å innhente ny informasjon, og om hvordan man systematisk går frem for å hente denne kunnskapen. Jeg starter med å presentere valg av design og metode, for deretter å belyse forberedelser og gjennomføring av undersøkelsen. Til slutt tar jeg for meg undersøkelsens kvalitet og etiske hensyn.

3.1 Valg av design og metode

Metode er den måten vi velger å innhente, organisere og tolke data på (Larsen, 2012). Det er viktig at vi velger den metoden som passer best for det temaet vi skal forske på.

Jeg har valgt kvalitativ forskning med en todelt datainnsamling. Jeg foretok 3 semistrukturerte intervjuer og to intervjuer hvor intervjuguiden ble sendt ut til informantene og de returnerte dem anonymt tilbake til meg. Det er få som praktiserer bruk av lesehund, så det var viktig for meg å få en så dyp forståelse av informantenes erfaringer som mulig. Ved å intervju informantene, får man muligheten til å få tak i opplevelser og erfaringer som de sitter inne med (Dalen, 2013). I et semistrukturert intervju vil intervjuguide styre samtalen, men informantene har stor frihet til å komme med egne erfaringer og tanker (Kvale & Brinkmann, 2012). Ved å bruke intervju vil jeg kunne få en dypere innsikt i hva lesehunden gjør for og med elever som har lesevansker gjennom erfaringer informantene sitter inne med. Jeg vil også kunne få en forståelse av hvordan hunden er med på å påvirke barnet i ulike situasjoner, dette ved hjelp av ulike fagpersoners erfaring gjennom arbeid med hund og barn. Kvale & Brinkmann (2012) beskriver intervju som en samtale om et felles fokus. Informantene sitter inne med en helt unik erfaring som jeg ønsket å ta del i, og som igjen vil kunne gi meg dypere innsikt i min problemstilling. I og med at det er få som driver med

lesehund, ønsket jeg å få bredere data ved at noen informanter også svarte skriftlig. Det var noen aktuelle informanter som befant seg for langt unna til å kunne oppsøke, derfor ble skriftlig retur av spørsmålene en løsning. Det er både fordeler og ulemper ved å bruke kvalitativ metode. Fordelen er som nevnt at man kommer i dybden på et tema og det er mulighet for få en mer helhetsforståelse ved hjelp av for eksempel oppfølgingsspørsmål (Larsen, 2012). Ulempen er at en generalisering ikke er mulig ved en kvalitativ metode. Det kan også gjøre seg utslag i svarene informantene gir. Det er ikke like lett å være ærlig i svarene når intervjueren sitter ovenfor deg (Larsen, 2012) og på denne måten kan det være vanskelig og tidkrevende å behandle data i etterkant.

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

På bakgrunn av min problemstilling valgte jeg en fenomenologisk tilnærming som forskningsperspektiv. Gjennom fenomenologisk tilnærming er fokus på informantenes egne opplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2012). Befring (2010) beskriver fenomenologisk tilnærming som å ha informantenes opplevelser og deres forståelse i fokus.

I min undersøkelse ønsket jeg å få tak i informantenes opplevelse av det å bruke lesehund, og deres erfaringer og kunnskap var viktig. I intervjuene har jeg forsøkt å ha informantenes fortelling i fokus, og jeg har forsøkt å forstå det de har ønsket å fortelle om sine erfaringer og opplevelser ved bruk av lesehund.

3.2 Forberedelser

Jeg startet prosessen med å kontakte NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste, for å avklare om jeg hadde meldeplikt. Etter samtale og mail med NSD, ble det avklart at jeg kunne fortsette uten å melde inn forskningsprosjektet. Etter denne avklaringen tok jeg kontakt med steder hvor de utdanner ekvipasjer til å bli terapihund og lesehund. Jeg sendte et informasjonsskriv som forklarte formål, gjennomføring og kriterier for å delta i mitt prosjekt (se vedlegg 1). De ulike stedene jeg henvendte meg til var behjelpelige med å sende forespørselen videre til mulige kandidater. De som ønsket det kunne frivillig delta ved å kontakte meg for nærmere avtale.

3.3 Utarbeiding av intervjuguiden

Jeg har brukt to intervjuguider. En guide er rettet mot de som er godkjente ekvipasjer til å bruke lesehund aktivt (se vedlegg 2) og en guide er rettet mot de som har erfaring med elever som bruker eller har brukt lesehund (se vedlegg 3). Jeg hadde et ønske om å få en så bred datainnsamling som mulig på et lite kjent tema og derfor valgte jeg å intervju ulike informanter som har ulike erfaringsområder på bruk av lesehund.

Intervjuguiden skal danne grunnlaget for spørsmål som lages ut i fra problemstillingen og som skal fange prosjektets temaer (Dalen, 2013)

3.4 Gjennomføring

Før jeg gikk i gang med intervjuene foretok jeg et prøveintervju.

Ved å foreta et prøveintervju vil intervjuguiden og jeg selv som intervjuer bli testet ut og eventuelle justeringer kan foretas (Dalen 2013). Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju med en informant med tilsvarende bakgrunn som mine informanter. Jeg kom i kontakt med en som bruker hunden sin som godkjent besøkshund på sykehjem og denne informanten var villig til å stille til prøveintervju. Gjennom å foreta prøveintervjuet fikk jeg et innblikk i hvordan de ordinære intervjuene ville forløpe og jeg fikk forsikret meg om at intervjuguiden min stilte de spørsmålene jeg ønsket svar på. Prøveintervjuet tok ca. 1 time og jeg brukte lydopptak, slik at jeg også fikk testet utstyret. Vi gikk gjennom begge intervjuguidene, slik at jeg fikk sjekket om de samsvarte og ga likt utgangspunkt for å kunne besvare problemstillingen.

Jeg valgte å foreta intervjuene der det passet best for informantene. Det var viktig for meg at det ikke skulle være en belastning for informantene å gjennomføre intervjuene, slik at jeg tilpasset meg deres ønsker. Jeg foretok minimale endringer på intervjuguiden etter prøveintervjuet og selv om jeg holdt meg til intervjuguiden var det viktig for meg å sette av tid og rom til å la informantene komme med sine egne tanker og refleksjoner, noe Kvale & Brinkmann (2012) understreker er viktig.

Jeg brukte båndopptaker på 3 av 5 intervjuer, mens 2 av intervjuene ble returnert ferdig besvart. I forbindelse med hvert intervju skrev informantene under på et samtykkeskjema (se vedlegg 4)

3.5 Valg av informanter

Som tidligere nevnt er bruk av lesehund lite kjent som et pedagogisk virkemiddel i Norge, noe som gjør at det ikke er så mange informanter å kontakte. Det var derfor nødvendig for meg å utvide informantgruppen min, slik at jeg fikk belyst problemstillingen fra ulike parter opplevelser med bruk av lesehund. Mine kriterier for informantene var at de på en eller annen måte hadde kjennskap til arbeid med lesehund for barn med lesevansker. Det kunne være at de jobbet direkte med bruk av lesehund eller jobbet med elever som har benyttet lesehund.

Jeg tok kontakt med noen hovedaktører som benytter og utdanner lesehundekvipasjer og sendte en forespørsel om de hadde mulighet til å være behjelpelig med å finne informanter som kunne tenke seg å delta i prosjektet. Effekten ble det Dalen (2013) kaller ”snøballmetoden”. Jeg fikk en som ønsket å delta og informanten visste igjen om flere som ønsket å delta, og på den måten fikk jeg til sammen 5 informanter.

Mine informanter består av 2 som jobber aktivt med hund og 3 som på ulik måte har erfaring med elever som har eller har brukt lesehund. En av de to som jobber aktivt med hund svarte med å sende skriftlige svar til meg, mens jeg hadde personlig intervju med den andre som jobber aktivt med lesehund. To av informantene som har annen erfaring med bruk av lesehund ble intervjuet personlig av meg, mens den siste informanten sendte meg skriftlig besvarelse.

3.6 Bearbeiding av data

Bearbeiding av data vil si å organiserer de gjennomførte intervjuene (Dalen, 2013). I dette kapittelet vil jeg beskrive analyseprosessen. Jeg vil redegjøre for transkribering og analyseprosessen.

3.6.1 Transkribering

Transkribering skal bidra til å gjøre det muntlige om til skriftlig, noe som vil gjøre det lettere å analysere (Kvale & Brinkmann 2012). Jeg hadde som nevnt tidligere to ulike måter å innhente data på, både via personlig intervju og skriftlige spørsmål som ble sendt tilbake til meg. Dette medførte at jeg ikke trengte transkribere de skriftlige svarene da dette allerede var gjort. Kvale & Brinkmann (2012) beskriver transkribering som å skifte fra en form til en annen, altså fra det muntlige til det skriftlige.

Kort tid etter at intervjuene var ferdig gjennomført, startet jeg transkriberingen. Jeg gjennomførte alle intervjuene ganske tett opp til hverandre og transkriberingen gjennomførte jeg fortløpende. Det å transkribere er ikke bare enkelt, da man fort kan miste essensen på veien fra det informantene sier på båndopptakeren til det man skriver ned på papiret. Det er viktig å få med seg essensen i samtalen og det informanten ønsket å formidle. Jeg prøvde å få med stemninger og engasjementet til mine informanter, slik at jeg på best mulig måte hadde muligheten til å gjenskape det de ønsket å formidle. Dette gjorde jeg ved at jeg noterte ned egne tanker og refleksjoner fra hvert intervju. Det er også viktig å notere seg andre elementer som for eksempel gester, pauser og blikk, da dette kan ha betydning for analysen (Dalen 2012)

3.6.2 Analyseprosessen

Å analysere betyr å dele opp (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg valgte bevisst å ikke bruke noen form for dataprogram til å analysere dataene fra intervjuene. For meg var det viktig å få tak i hver enkelt informants utsagn og beskrivelser, og ved å bruke dataprogram var jeg redd jeg ville miste noe av betydningen. For å få en oversikt over informantenes svar valgte jeg å bruke fargekoder. Jeg gikk gjennom hvert enkelt spørsmål fra intervjuguiden og deretter svarene fra informantene. Jeg fargekodet de ordene som gikk igjen hos informantene og trakk frem det hver enkelt ønsket å formidle. Hvert ord/utsagn fikk sin fargekode og på den måten fikk jeg oversikt om informantene hadde noen like opplevelser og meninger som ble vektlagt.

Analysering av data er en prosess som starter tidlig i oppgaven og som forskeren hele tiden iakttar og observerer (Dalen, 2012). Dette fikk jeg oppleve da jeg under intervjuene startet prosessen med å danne meg noen tanker om hva som ville prege analysen. Jeg oppdaget at

hver informant sa mye som samstemte med de andres utsagn og det begynte tidlig å vise seg konturer av elementer som skulle vise seg å bety mye for analysen.

For å gjennomføre selve analysen valgte jeg å dele opp i temaer for å se hva hver enkelt informant hadde svart og trukket frem som viktig. Det er dette Corbin & Strauss (2008) kaller ”komparativ metode”. Jeg valgte å ha en egen fargekode på hver av informantene slik at jeg holdt oversikten. Under hvert enkelt tema så jeg etter likheter og ulikheter blant informantene for så å se om det var noe som var noen temaer som var mer fremtredende. Jeg brukte ulike fargekoder på de ulike temaene og på den måten fikk jeg oversikt.

3.7 Forskningens kvalitet

Validitet og reliabilitet bør ligge i tankene til forskeren gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2012). Gjennom å se på oppgavens validitet og reliabilitet vil det være med på å avgjøre om funnene i undersøkelsen har noen verdi eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2009). I min forskning ønsket jeg å få tak i hvilket utbytte og hvor stor nytte elever med lesevansker kan ha ved bruk av lesehund. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for noen av elementene som har vært med å sikre kvaliteten i min oppgave.

3.7.1 Førforståelse og forståelse

Som forsker har vi en viktig rolle i kvalitativ forskning, og vi har alltid med oss vår førforståelse av det vi skal intervjuer om. Vi har dannet oss en mening og selv om vi skal stille så ”blanke” som mulig, vil vi alltid ha en førforståelse med oss. Dalen (2012) legger vekt på at vi må bruke vår førforståelse på en slik måte at den gjør oss bedre. På den måten møter informantene med størst mulig åpenhet og forståelse for det de har å formidle. Alt vi forstår er basert på vår førforståelse eller vår forståelseshorisont (Wormnæs, 2013). Vår forståelseshorisont er ifølge Wormnæs (2013) de oppfatninger vi som forsker har på forhånd om det tema vi forsker på. Det er tidligere opplevelser og erfaringer som er med på å danne førforståelsen. Som forsker og intervjuer er det nødvendig å tolke informantenes utsagn og den førforståelsen vi har av temaet, vil gi oss en forståelse av det informantene gir uttrykk for og som vi må tolke. Det er ikke nødvendigvis slik at vi tolker alt riktig, men dersom vi er oss selv bevisst vår førforståelse kan dette være til hjelp når vi foretar tolkningen av det

informantene har ønsket å dele i intervjuene. Fortolkning, sier Dalen (2013), bygger først og fremst på informantenes uttalelser, for så å videreutvikles i en dialog mellom forskeren og datamaterialet.

Jeg forsøkte å møte mine informanter med et åpent sinn, men med tanke på at jeg har valgt et tema som interesserer meg og med et teoretisk perspektiv som grunnlag, er det naturlig at jeg møtte informantene med en viss forforståelse. Ved å være meg bevisst min forforståelse og forståelse kunne jeg i størst mulig grad ha forståelse for erfaringene og uttalelsene informantene delte med meg. Dalen (s. 16, 2012) sier følgende:

Bevissthet om egen forforståelse gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale.

Det blir av stor betydning å trekke inn forforståelse, slik at jeg som forsker åpner for størst mulig forståelse av informantenes erfaringer og uttalelser.

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskerens troverdighet å gjøre og om undersøkelsen er pålitelig (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er et kriterium at undersøkelsen kan gjennomføres av andre forskere at og de vil få omtrent samme resultat. Det er ikke så lett å få til høy reliabilitet ved kvalitativ undersøkelse (Larsen, 2012). Kvale & Brinkmann (2012) legger vekt på muligheten informanten har til å kunne gi et annet svar til en annen forsker dersom intervjuet ville blitt gjort på et annet tidspunkt. Dette kan for eksempel ha noe med ledende spørsmål å gjøre eller oppfølgingsspørsmål som hver enkelt intervjuer stiller ut i fra intervjuets setting, gangen i intervjuet eller ordvalg. I min undersøkelse valgte jeg to måter å innhente data på. Gjennom å møte informantene personlig, ga det meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og få tak i informantenes ønske om formidling på en annen måte enn på de to informantene som svarte ved å sende sine skriftlig svar. Jeg mistet noe av essensen gjennom å motta skriftlig tilbakemelding og hadde heller ingen mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, noe som kan ha hatt påvirkning for oppgavens reliabilitet og validitet.

Reliabilitet kan også gi seg utslag i transkriberingen. Det kan gi ulike resultater og tolkning ut i fra hvem som foretar transkriberingen. Kvale og Brinkmann (2012) legger vekt på at

forskeren må beholde sitt ønske om å gjennomføre et intervju slik det er naturlig for intervjueren. Det er fort gjort at forskeren blir så opptatt av å gjennomføre et ”riktig” intervju med ønske om at reliabiliteten skal være høyest mulig, at forskeren glemmer sine egne visjoner og tanker i prosessen. Intervjuet kan bli mekanisert.

3.7.3 Validitet

Validitet er oppgavens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2012; Larsen, 2012). Jeg velger å bruke Maxwell (2013) sine 5 punkter for å sikre min oppgaves validitet.

Beskrivende validitet

Ved å bruke informanter som har førstehåndserfaringer, vil jeg få en så korrekt opplevelse som mulig. Jeg vil også ha større sjanse for å få ordrett hva informantene mener ved å bruke båndopptaker. Det som imidlertid kan true validiteten, er elevens manglede stemme. Jeg har intervjuet voksne og deres opplevelse av barnas utbytte ved bruk av lesehund. Det blir de voksnes opplevelse som beskrives ut i fra deres opplevelser og observasjoner av elevene. Dette kan være et godt og riktig bilde av at det elevene sitter igjen med er riktig, men det må også tas med i betraktningene at det kan være feiltolkning.

Fortolkende validitet

Ved å notere ned gester, mimikker, tonefall, pauser osv, vil jeg få et bredere inntrykk av hva informantene mener. Faren er at jeg kan overtolke signalene fra informantene og misforstå deres mening og hensikt. I mine to innsamlede intervjuer gikk jeg glipp av disse notatene og det kan ha betydning for oppgavens validitet.

Teoretisk validitet

Jeg har en intervjuguide som styrer intervjuene, noe som hjelper meg til å holde meg innenfor de valgte temaer som oppgaven inneholder, men det kan også låse meg slik at jeg mister verdifull informasjon og erfaringer. Det er også lite litteratur om bruk av lesehund, noe som gjør at jeg har lite å støtte meg til.

Generaliserbar validitet

Det er få som utfører bruk av lesehund, så det er vanskelig å generalisere. På den annen side så har jeg utvidet informantgruppen min, slik at det er større sannsynlighet for at barnas

opplevelse blir sett fra flere hold og at ulike informanter sitter inne med samme oppfatning av nytteverdien elever har ved bruk av lesehund.

Vurderende validitet

Jeg har forsøkt å være objektiv, men som forsker vil jeg alltid ha en forforståelse og noen tanker om temaet og dette kan være med på å farge min tolkning av informantenes svar.

3.8 Etiske hensyn

Når man foretar forskning, er det viktig å ivareta informantenes personvern. Ved å foreta et intervju må man overveie det moralske og etiske og tenke gjennom undesøkelsenes mål og middel (Kvale & Brinkmann, 2012). Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) har definert og presisert de etiske retningslinjer som må ivaretas. Jeg vil her trekke frem de viktigste hensynene jeg foretok i forhold til min undersøkelse.

3.8.1 Informasjon og samtykke

En undersøkelse kan som hovedregel ikke settes i gang før informantene har gitt sitt frie samtykke (NESH. Punkt 9, 2006). Fritt samtykke vil si at informantene har sagt ja til deltagelse uten ytre press (Dalen, 2013). I forbindelse med min forespørsel om deltagelse sendte jeg med et informasjonsskriv som forklarte prosjektets hensikt og hvordan intervjuet ville foregå. Dette gjorde jeg for at informantene skulle ha best mulige forutsetninger for å kunne vite hva de sa ja til å delta på (NESH, punkt 8, 2006). Jeg gjorde også informantene oppmerksomme på at de kunne trekke seg når som helst. Jeg tok ikke kontakt med informantene personlig, men de ble kontaktet av min kontaktperson. På denne måten kunne de unngå å føle press. Før intervjuet ble gjennomført fikk jeg underskrift fra hver informant hvor de samtykket til deltagelse og at jeg fikk mulighet til å benytte meg av sitater fra intervjuet.

3.8.2 Konfidensialitet

Forskeren må sørge for at informasjon informantene gir blir behandlet konfidensielt (NESH, punkt 14, 2006). Det vil si at forskningsmaterialet må anonymiseres og at oppbevaring av intervjuene skjer på en forsvarlig måte.

Jeg velger å kode mine informanter med informant 1 til 5 og jeg har ikke innhentet navn, arbeidstittel, alder, bosted, arbeidssted eller kjønn på informantene. Lydopptakene har blitt oppbevart på Ipad med kode og intervjuene er transkribert og oppbevares på privat pc med kode. Undersøkelsesmaterialet slettes og makuleres etter endt bruk. For de informantene som leverte skriftlige svar, er dette blitt behandlet på samme måte som de ferdigtranskriberte intervjuene som er foretatt personlig.

3.8.3 Hensynet til tredjepart

I min studie tar jeg for meg hvilken opplevelse og erfaring voksne med erfaring med lesehund sitter inne med. Dette er i forhold til elever og det har vært viktig for meg at ikke elevenes alder, kjønn, bosted, diagnose eller annet som kan være av gjenkjennende art blir delt. Informantene selv har også vært forsiktig med å dele informasjon om spesifikke elever og alt har vært på generell basis. Det er viktig at tredjepart blir vernet om (NESH, punkt 11, 2006).

4 Analyse – presentasjon og drøfting av data

I dette kapittelet vil jeg presentere data som er analysert ut i fra intervjuene. Jeg vil belyse dette opp mot valgt teori. Det finnes flere måter å presentere data på. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i ulike temaer som kom frem av intervjuene og analysen av intervjuene på bakgrunn av intervjuguiden. Dette er en metode Dalen (2012) kaller for tematisering. Ved å ta utgangspunkt i svarene som informantene ga, fant jeg elementer som ga grunnlaget for kategoriene jeg valgte. Noen av temaene er slått sammen for å gi en bedre forståelse og sammenheng, som understøttes i teori og sitater fra informantene.

Skrive om når ferdig:

I første avsnitt tar jeg for meg informantenes erfaring med bruk av lesehund. Avsnitt 4.2 beskriver jeg hunden som pedagogisk virkemiddel. Avsnitt 4.3 tar for seg hvordan fadderhund kan være et viktig ledd i det å bruke lesehund, og de effektene fadderhund har på elevene. I avsnitt 4.4 tar jeg for meg hvordan informantene har opplevd at hunden har påvirket elevenes motivasjon og mestring og i 4.5 er fokus på hundens effekt på leseferdighetene. I 4.6 ser jeg nærmere på hundens bidrag til ro og trygghet, og i 4.7 tar jeg for meg utfordringer. Til slutt i 4.8 beskriver jeg betydningen av kvalifisert ekvipasje.

4.1 Kort presentasjon av elevene

I mitt prosjekt har ikke elevenes diagnose eller spesifikke vansker til hvorfor eleven har lesevansker vært hovedfokus. Jeg vil allikevel gi en kort presentasjon av de utfordringer som informantene har kunnet fortelle om. Dette for å gi et bilde av hva slags utfordringer elevene sliter med og som hunden har vært en bidragsyter til å bedre.

Elever med lesevansker kan som nevnt i avsnitt 2.2 ha flere utfordringer utover det å lese. Lesingen er et av utfordringene eleven sliter med og på grunn av dårlige leseferdigheter kan det oppstå andre følgesutfordringer. Informantene nevner blant annet erfaring med elever som har slitt med uro i kroppen, elever som sliter med å følge med i timen og som sliter med å

gjennomføre og skjønne fagene fordi lesingen blir en utfordring. Angst og redsel for å lese høyt, vanskeligheter med å få venner og lav status fordi eleven oppleves som ”annerledes”, er også nevnt som noe elevene kan slite med. Ved å hjelpe eleven på områder som ikke nødvendigvis har med kun lesing å gjøre, mener informantene at eleven kan ha god nytte av lesingen fordi de andre utfordringene som kanskje var til hinder for å lese blir litt mindre. Eleven får større selvtillit og mestringfølelse og tør å delta mer i skolehverdagen.

4.2 Hunden som pedagogisk virkemiddel

For elever med lesevansker er tilrettelegging viktig og hver elev har ulike behov. Som nevnt i 4.1 har alle informantene kunnet fortelle om elever som har forskjellige utfordringer. Lyster (2012) påpeker at tilrettelegging er et viktig tiltak for elever med lesevansker.

Informantene la vekt på at hver elev ble møtt med ulike tiltak ut i fra sitt eget ståsted. En av informantene kunne fortelle at i noen tilfeller er det nok utfordring for eleven bare å kikke i en bok, mens for andre er utfordringen å finne roen. Hunden kan brukes som et verktøy for å imøtekomme hver enkelt elevs nivå og behov, og tilrettelegging er lettere å få til i situasjoner hvor eleven er alene i situasjonen. Hver elev har ulike behov og det tar hund og hundefører hensyn til. Når hundefører kommer med hunden til for eksempel en skole, så er tiden satt av til akkurat det formålet. I en skolesituasjon er det tidspress og forventninger til skolen som læringsarena. Det betyr ikke at ikke ekvipasjen har en agenda, men den stilles friere til å spille på elevens behov og har i større grad mulighet til å tilrettelegge. Det er en unik mulighet for eleven å være sammen med hunden og ved å gi hver enkel elev et skreddersydd tilbud, vil eleven oppleve fremgang fortere.

En av informantene trakk frem hunden som et virkemiddel som gir læreren stort utbytte. I arbeid med elever med lesevansker, kan det være utfordrende for skolen og læreren å skulle imøtekomme hver enkelt elevs utfordring. Her kan hunden komme inn som et nytt virkemiddel. Ved å innføre hund som et tilskudd i læringen og som et element til å være med å hjelpe elevene, vil læreren få hjelp. Informant 3 var opptatt av at skolen burde benytte sjansen til å bruke hunden som en ressurs og at dette er en ny og spennende tanke som kan hjelpe eleven langt på vei.

”Jeg tenkte så veldig på dette. Dette er noe helt annet! Nå har jeg jobbet med unger som sliter med lesing og sliter med andre ting i så mange år og det at vi kan bruke en litt annen innfallsvinkel, at noe annet skjer, det har jeg veldig tro på. Et skikkelig brudd fra det vi kan tilby”

Det handler i stor grad om tilpasset opplæring og det å møte eleven der eleven er. Spørsmålet om hvem som kan ha nytte og glede av en lesehund, vil være naturlig å stille. Det hører med til sjeldenheten at skoler disponerer lesehund, da det er et fåtall i Norge som praktiserer dette. Ved de aktuelle stedene som jeg har intervjuet, har fordelingen skjedd ved at de har lagt vekt på 3. og 4. trinn på barneskolen. På dette stadiet begynner leseforskjellene å gjøre seg gjeldene og både elevene selv og medelevene blir mer bevisst på dette. Buli-Holmberg & Nilsen (2010) sier at det er skolen som avgjør i hvilken grad av tilrettelagt tilbud eleven skal ha. Med tilpasset opplæring menes at eleven får et tilbud ut i fra sitt ståsted (Buli-Holmberg, 2010). Ekvipasjen har en helt unik mulighet til å tilrettelegge for et tilbud som er med på å fremme eleven. I lesesettingen med hunden er enten eleven alene eller sammen med få andre elever og på den måten kan hundefører lettere få tak i elevens utfordringer og tilpasse tilbudet.

Når hund og elev er sammen kan det foregå på ulike måter. Det er eleven som styrer situasjonen på den måten at eleven får velge hvor hunden skal være og hvilken bok som skal leses. Noen elever vil ha hunden på gulvet, fordi det føles tryggest, mens andre elever ønsker å ha hunden tett inntil seg. De elevene som har hunden på gulvet er som regel de som har en litt reservert forhold til den, men etter få ganger er erfaringene hos informantene at de ønsker hunden nærmere. Trygghet er et av de behovene som Maslow (I: Skaalvik & Skaalvik, 2005) legger til grunn for at vi mennesker skal utvikle oss. Informant 1 understreker at det er viktig at eleven skal føle seg trygge sammen med hund og hundefører. Dersom tryggheten finnes, kan eleven utfordres på en god måte.

En av informantene fortalte at en av hundeførerens oppgaver er å bistå eleven ved behov. Det kan for eksempel gjøres ved å gi hunden signaler på en slik måte at den deltar i elevens lesing. Det kan være signaler som gjør at hunden legger poten i boka eller hviler hodet i fanget til eleven. Det kan også være at hunden gjør triks for å myke opp anspente situasjoner. Hva hunden kan bidra med kommer an på hvilke utfordringer eleven har. Noen elever strever

med å velge bok, og da kan hunden brukes som en hjelper. Eleven kan velge en bok som eleven tror hunden vil like og i og med at hunden ikke kan lese er terskelen lav for hvilken bok eleven kan velge. I lese situasjon med hunden er det ikke en satt en agenda, det er eleven som bestemmer. I settinger hvor læreren er sammen med eleven eller eleven skal lese høyt i klassen, kan følelsen av angst og uro oppstå. Redsel for å feile blir stor. I slike situasjoner sammen med hunden, lærer eleven at det ikke trenger være slik.

Informant 1:

”først gangen de kommer til oss så, selv om de har hatt fadderhund, så kan de være litt spent. Sitte alene med oss, og da prøver jeg alltid å prate litt og at de skal få komme i kontakt med Voff, men det er noen ganger de tenker ”nå skal jeg lese, nå skal jeg lese...” så de er veldig ivrige på det, som oftest så må jeg prøve å holde tilbake, men det går ikke. De svarer fort og så går de tilbake til lesingen, så da lar jeg de lese..... Det kommer ofte fort og galt, de snubler i ordene.... Etter å ha lest et par linjer stopper jeg dem og så prøver jeg å få kontakt mellom dem og hunden. Voff er veldig flink til å legge hodet sitt i fanget deres, spesielt om de sitter i sofaen ved siden av hverandre og da sier jeg at Voff er veldig glad i å bli kost med, og så begynner de med det, og så går vi tilbake til boken og da er de mye roligere, da går det mye bedre”

Ut fra sitatet kan man tenke seg at elever som føler stort press fra ulike situasjoner som innebærer å lese, opplever at de må prestere og glemmer å slappe av og ta tiden til hjelp. Hunden og hundefører gjør situasjonen mer avslappet, slik at eleven klarer å gjennomføre lesingen bedre og tar med seg en positiv opplevelse som gir mestring og selvtillit. Fokuset på lesingen blir underordnet og eleven ”glemmer” litt at det er lesing som skjer.

Som beskrevet tidligere i oppgaven, er det andre konsekvenser som kan gjøre seg gjeldene for elever med lesevansker. Lesingen i seg selv har konsekvenser for skolearbeidet og lesingen generelt, men det kan også være andre utfordringer som gjør seg gjeldene som følge av lesevanskene. Som nevnt er lav motivasjon, mestring og selvoppfattelse noe som ofte er konsekvensen av lesevansker og som elevene kan slite med. Informantene trakk frem effekten som hunden har på elevene, ikke bare i forhold til lesing, men også i forhold til andre utfordringer. Samtlige informanter delte erfaringer om elever med blant annet uro, angst eller usikkerhet som har hatt god erfaring med hund.

Informant 5:

”hunden kan først og fremst normalisere og skape trygghet i læresituasjonen og vil da kunne senke eventuelt angst og uro hos elevene”

Informant 3 støtter dette:

”jeg tenker at det også er andre utfordringer enn lesing og det er ofte de ungene som kommer utenom, når man ser at en elev som sliter med det sosiale for eksempel det å komme der å bare få være. Eller de som virker veldig stresset. Det skjer noe når de kommer inn der. ”

De elevene som har hatt behov for ekstra tiltak har fått tilbudet, og da ikke bare som et tiltak for å lese. Elever som har lesevansker kan som nevnt tidligere også ha andre utfordringer.

4.3 Fadderhund

Fadderhund går under dyreassistert pedagogikk og vil si å bruke hunden som et planlagt virkemiddel for å oppnå et eller flere bestemte formål. Fadderhund kan også være et ledd i det å ta i bruk lesehund. Informant 1 hadde i stor grad opplevd nytten ved å ha fadderhund-opplegget før hunden ble brukt som lesehund. Eleven brukte kortere tid før lesing kunne settes i gang fordi eleven allerede hadde kjennskap til hunden.

4.3.1 Redsel

Lesehund er ikke like godt egnet for alle og det er noe man må ta med i vurderingen av hvem som har glede av tilbudet. En grunn til at lesehund ikke nødvendigvis er egnet som et pedagogisk virkemiddel for eleven, kan være som to av informantene trakk frem, blant annet redsel for hunder. Dette er noe som må tas på alvor, men erfaring tilsier at flere av de elevene som er redde for hund, ikke ønsker å være det. Det kan være flere grunner til at eleven er redd. Det kan for eksempel være mangel på kunnskap om hund fordi eleven har en annen kulturell bakgrunn hvor hunder ikke er ”en del av familien”, eller at eleven har hatt en dårlig opplevelse med hund. Redsel er aldri en god følelse og ved hjelp av fadderhund-prosjektet

kan eleven få hjelp til å håndtere redselen. Det er viktig å kartlegge om eleven har et ønske om å være sammen med hunden og målet er ikke at alle må føle seg komfortable med å være sammen med hund. Dersom eleven ønsker det, er det viktig å møte eleven og hjelpe han/henne med å håndtere redselen. Barn har ofte en nysgjerrighet som tilsier at de ønsker å være sammen med dyr. Fadderhund-prosjektet kan derfor være en god måte å hjelpe eleven til å overvinne frykten.

Informant 1:

”det har virket veldig bra å ha det fadderhund-opplegget før vi går i gang med lesesituasjonen, for det har gitt barnet en anledning til å bli kjent med Voff og meg og hvordan vi oppfører oss og bli litt kjent med hvordan hunden er og det ror jeg har vært veldig fint før man begynner med lesingen”

Fadderhund-prosjektet går ut på å tilby elever som ønsker å være sammen med hund mulighet til det på trygge og gode premisser. I en trygg og god setting kan fadderhund være med på å gi eleven en fin opplevelse i et tempo som eleven er komfortabel med. Hundeføreren tilnærmer seg eleven ved å tilrettelegge slik at eleven hele tiden opplever trygghet og forutsigbarhet og kan tilnærme seg hunden i eget tempo (Svenske Terapihundeskolen: <http://terapihundskolan.se/djurassisterad-pedagogik/>).

4.3.2 Samarbeid og selvutvikling

Fadderhund-prosjektet er også med på å knytte elevene sammen og skape gruppetilhørighet og samhold. Ved å se medelevene være sammen med hunden, vil også de elevene som er redde se at det går fint å omgås hunden og på den måten skapes trygghet med hunden. Gjennom fadderhund-prosjektet vil også de elevene som har andre utfordringer oppleve mestring og selvtillit. Løvlie Schibbye (2004) sier at det er i relasjon til andre at vi utvikler oss og fadderhund vil være et fint tiltak for å gi elevene mulighet til å se hverandre i et nytt lys. Gjennom samarbeid knyttes bånd uavhengig av ferdigheter innenfor lesing eller mestring av skolefag.

Hunden er en god fokusflytter og istedenfor å fokusere på enkeltelever må alle elevene samarbeide om å lykkes. Hunden blir et hjelpemiddel i arbeidet med å knytte elevene sammen.

Informant 1 om fadderhund:

”... målet er at barna skal utvikle sin empati og respekt og ansvar for hverandre....vi kan også hjelpe barna som trenger andre ting som ro, oppmerksomhet og som trenger å bli bygget opp litt og få litt mestringsfølelse.....”

Elevene lærer å samarbeide og det kan knyttes vennskap gjennom det å skulle gjøre aktiviteter sammen. Det kan for eksempel være at elevene skal lage en tunell som hunden skal løpe gjennom, stå på rekke så hunden kan gå slalåm mellom dem eller trene triks med hunden. Maslow (I: Skaalvik & Skaalvik, 2005) påpeker at behovet for anerkjennelse, status og tilhørighet er viktige elementer i elevens liv. For å oppnå utvikling og læring, må dette finnes, ellers kan det bli mangelbehov som gjør at eleven stagnerer eller trekker seg tilbake.

4.3.3 Status

Informant 2 påpekte at elever med lesevansker kan ha lavere status blant de andre elevene fordi de oppleves som ”annerledes”. Bru (2008) påpeker at elever som faller utenom det de andre elevene oppfatter som ”normalt” kan bli mobbet eller ertet fordi de er ”annerledes”. Ved å ha fadderhund-prosjekt, kan elever som har lavere status få økt tilhørighet ved å kunne delta på lik linje med de andre elevene og ikke trenge å føle seg ”annerledes”. Det kan også være nyttig å gi enkelte elever spesielle oppgaver for å øke mestringsfølelsen og på den måten kan de andre elevene få et annet syn på eleven. Hunden blir fokus for oppmerksomhet og forskjellen mellom elevene blir mindre synlig.

Informant 4:

”elevenes status blant medelever har økt”

Når eleven ses med andre øyne og får en annen status blant medelevene, vil dette gi eleven anerkjennelse. Anerkjennelse er som Bae (1996) beskriver det å bli akseptert for den man er. Gjennom fadderhund er det helt nødvendig at elevene lytter til hverandre og samarbeider slik

at for eksempel oppgaven blir gjennomført. På den måten opprettes en anerkjennende holdning til hverandre (Løvlie Schibbye, 2004)

4.4 Mestring og motivasjon

Elever med lesevansker strever ofte med å finne motivasjon når opplevelsen av mestring uteblir eller er lav. Elvemo (2000) og Lyster (2012) trekker frem viktigheten av å være påpasselig med at det ikke bare er konkrete tiltak som iverksettes, men også at motivasjon og mestring vektlegges. Samtlige informanter bekrefter at hunden er med på å gi elevene dette.

Informant 3 forklarte det slik:

”Vi ser tendenser til å gi opp..... Det er skummelt. Hvor mange som bare er i ferd med å gi opp..... det er trist å se. Dette er en utmerket måte å prøve å hente frem en styrke i de”

Motivasjon er drivkraften i læring sier Manger (2012) og dersom eleven opplever at motivasjonen uteblir, blir også ønsket om å lære og prøve å mestre svekket.

Informant 2 ga dette eksemplet om en elevs opplevelse av mestring:

”.....eleven har kommet ut av rommet etter å ha lest og sagt: ” jeg har lest en hel bok!!!!””

Informant 2 kom med et eksempel fra en elev som hadde lest for hunden og var tydelig stolt:

”det er så fint å lese for Voff, for da er det ingen som retter på meg”

For å kunne komme med et slikt utsagn er det nærliggende å tenke at eleven har opplevelsen av det å bli rettet på, og at det ikke er noe som eleven opplever som positivt. For elever med lesevansker er skolehverdagen ofte preget av repeterende lesing, rettelser, repeterende uttalelser av ord og det er nærliggende å tenke at dette bringer frem opplevelser som ikke oppleves som positive. I lesesituasjon med hunden finnes ikke disse elementene. Hunden retter ikke på eleven, den stiller ingen krav og har ingen ”agenda” for lesestunden.

Den opplevelsen eleven sitter igjen med etter lesestunden, er noe eleven har god nytte av. Lesing som ofte er forbundet med noe strevsomt og negativt, kan lesingen bli snudd til en mer lystbetont handling dersom eleven får positive opplevelser. Informantene opplever at hunden hjelper til med å finne en motivasjon hos elevene. Hunden blir en faktor som gjør at de ønsker å yte ekstra. Hart (2012) bekrefter dette ved å si at dyr motiverer barn fordi fokuset blir på hunden og ikke på det som er vanskelig. Dette kan enten bero på at hunden tar bort fokuset på lesingen og at det å lese for hund er noe nytt og noe som eleven ikke har noen negative episoder med. Eleven lærer fort at hunden ikke sier noe og ikke har forventninger eller krav.

Informant 4:

”lesingen eller forsøk på å lese er ikke lenger et ork”

En av informantene legger også vekt på at hunden kan brukes som en form for belønning hvis eleven har gjort en god innsats. Det kan for eksempel være at eleven får lov til å trene med hunden, eller kaste ball som ”premie” for innsatsen. Dette vil være med på å gjøre lesingen mer lystbetont. Deci og Moller i Manger (2012) betegner dette som en ytre motivasjonen. Dersom eleven lykkes ofte med lesingen, vil dette gi erfaringer som eleven vil ta med seg og kunne overføre til andre oppgaver. I Bandura (1997) sin ”self-efficacy”, opplevelse av mestring, vil eleven få flere erfaringer av å klare lesingen og dermed også økt motivasjon for å ønske å gjennomføre både lesing og andre oppgaver som innebærer lesing. Når eleven leser for hunden og opplever dette som en positiv opplevelse vil dette gjøre eleven sikrere i andre situasjoner. Det kan for eksempel være å lese høyt for klassen, noe elever med lesevansker ofte synes er vanskelig. Dersom eleven får positive opplevelser med lesing, som gir eleven mestring, øker motivasjonen og ønsket om å forsøke å få til lesing i andre settinger. Dette kan ses i lys av Antonovsky (1979) sitt begrep sence of coherence. Hunden er med på å gi eleven opplevelsen av å se lesing som en håndterbar situasjon. Eleven opplever kontroll og mening når eleven leser.

Lyster (2012) trekker frem manglende selvoppfattelse som et problem hos elever med lesevansker. Som nevnt tidligere i avsnitt 2.7 vil motivasjon, selvoppfattelse og mestring

henge nøye sammen og dette vil igjen påvirke læringen. Hunden bidrar, som informantene trekker frem, til økt motivasjon og mestring og dette vil igjen øke elevens selvoppfatning. Konsekvensene av lav selvoppfattelse kan være ønsket om å ikke være synlig. For mange elever med lesevansker er det å ”stikke seg frem” noe som er ubehagelig. Informantene trakk frem eksempler på hvordan hunden har hjulpet elever med å øke selvoppfattelsen og troen på seg selv og dermed også fått økt mestringsopplevelsen gjennom å lese for hunden.

4.5 Økt leseferdighet

Resultatet av fokus på mestring, motivasjon og selvoppfatning kan blant annet ha vært med på å øke leseferdigheten. Alle informantene kunne fortelle om elever som har hatt god nytte av lesehund i forhold til leseferdighetene. To av informantene fortalte om elever som etter en tid med bruk av lesehund brukte kortere tid på å komme i gang med lesingen og arbeidsoppgaver på skolen og de viste større ønske om å ville lese. Informantene fortalte også om elever som prøver lengere med å løse oppgaver på skolen før de ber læreren om hjelp. Hva grunnen er til denne økningen i ønske og lyst til å ville lese, kan ses på fra ulike hold. Det kan være hunden som har effekten alene bare ved å gi eleven trygghet, nærvær og opplevelsen av å lykkes, men det kan også tenkes at en voksenpersons fokus og engasjement er med på å hjelpe eleven. Informant 3 bekrefter dette ved å si at de voksne får nytt engasjement ved at noe nytt blir innført og det smitter over på elevene.

”.....man får jo veldig tro på at det er muligheter og det er det man må få barnet til å tro også”

Eleven møter en positiv og engasjert voksen som er tilstede og imøtekommer eleven. På den måten får eleven et mer tilrettelagt tilbud som er med på å gi eleven et mer konkret tilbud for akkurat det eleven trenger. Dette understøttes i Elvemo (2000) sitt fokus om gode relasjoner med en voksenperson. I en setting med eleven, hunden og en voksen, vil eleven få tid og ro til å gjennomføre lesingen sammen med engasjerte voksne.

Engasjerte voksne er en viktig faktor i arbeid med elever med lesevansker og elevene trenger voksne som er tydelige, deltagende og som ser eleven. Troen på eleven er også en viktig

faktor (Elvemo, 2000; Bru, 2008). Elevens rom for å vokse i eget tempo og bli sett og få et tilbud som er tilrettelagt er en viktig faktor for å fremme leseferdighetene. Dagens skole har stadig større ansvar for å ivareta hver enkelt elev og opplæringen skal være tilpasset. Det er derfor kjærkommet med nye impulser og nye metoder som kan være til hjelp. Bruk av lesehund er som nevnt nytt i Norge og det er ikke mange skoler som har tatt dette i bruk ennå. Det er derfor en utfordring for den enkelte skole å skulle få med seg hele lærerstaben på noe som kan virke som en litt merkelig metode. For å få til en så god gjennomføring som mulig, er det viktig at skolen og ledelsen har troen på dette. For å synliggjøre bruken av lesehund vil dokumentasjon være viktig.

To av informantene trekker frem at dokumentasjon ville vært til hjelp, både for at skolen kan se progresjon og for å kunne se hvilken effekt bruk av lesehund har. Dokumentasjon vil også være nyttig for å kartlegge metoder som kan være til hjelp for fremtidig arbeid, ikke bare for den aktuelle skolen, men også for andre skoler som er interessert i å bruke lesehund som et pedagogisk verktøy. Dokumentasjon kan overføres til kartlegging. Det å kartlegge elever og metoder er nyttig av flere grunner. Det er til hjelp for å kunne finne ut hvor eleven er i leseutviklingen og for å bedre kunne tilrettelegge for elevens videre læring (Lyster, 2012)

Informant 2 gir et godt og samlende eksempel som representerer alle informantene:

”en jente kommer ut fra lesing med et smil og sier: ”det er så fint å lese for Voff, for da er det ingen som retter på meg....”

Slik jeg tolker dette eksemplet gir eleven uttrykk for å ha opplevd noe positivt. Kan det forstås slik ut i fra jentas utsagn at hun stadig opplever å bli rettet på? Voksne i situasjon med eleven som skal lære noe har ofte fokus på det som skal forbedre, og ikke så mye på det som ”bare er”. I samvær med hunden bare ER eleven, uten noen form for krav eller forventninger.

Informant 3:

”Dyret bare er og barnet bare får lov til bare være”

Hunden retter ikke på eleven og gir ingen opplevelse av at noe er rett eller galt. Eleven får en opplevelse av trygghet fordi Voff bare er en hund. Elevene som var med i nevnte tv-program,

”Vårt lille land” (TV2, 2014, 23.mars), sier også det samme som informantene har observert. Elevene ga uttrykk for at de opplevde hunden som en deltager i deres ståsted og i deres leseverden, uten krav eller forventninger. Det å lese for hunden ga ikke noen erfaringer med å bli flaue eller oppleve redsel for å gjøre feil. De opplevde også at hunden er en som skjønner dem og gir uttrykk for det på en annen måte, ved å se på dem eller ved å legge poten i boka.

I lesesituasjoner kan det ofte bli tung stemning for eleven. Presset om å skulle prestere og mestre lesing kan gjøre at eleven knytter seg og det gjør situasjonen ennå mer utfordrende. Informant 1 trakk frem viktigheten med humor. I en stund hvor eleven strever og synes oppgaven med å lese er vanskelig, er det viktig med humor og glede. Det er viktig å le og vise eleven at det ikke bare er alvor. Humor kan være en bra måte å fjerne noe av angsten og redselen for å feile og gjøre stemningen lettere for eleven. Hunden er en fin måte å bruke som et moment for å finne glede og humor. Hunder gjør mye rart og dette kan hundeføreren bruke.

”Og så er det litt rart, for hun legger poten eller snuten på boken og da ler barnet og det blir en uformell og avslappet situasjon. Og jeg prøver å finne komiske ting for å gjøre det litt artig.”

Det handler her om å vise eleven at lesing ikke nødvendigvis er en alvorlig oppgave og at det å feile er lov.

4.6 Hundens bidrag til ro og trygghet

Elever med lesevansker opplever ofte en uro og usikkerhet som følge av lesevanskene. Dette kan blant annet skyldes redsel for å mislykkes eller redsel for at de andre skal le dersom eleven leser feil. Alle informantene kunne fortelle om erfaringer med hundens evne til å gi eleven ro og dermed skape en tryggere situasjon når eleven skulle lese. Det hunden gjør i samhandling med eleven er å bare være. Den kan enten ligge ved siden av eleven eller holde seg på den avstanden eleven foretrekker. Det er eleven som bestemmer. Samspillet mellom hundefører og hunden er også med på å gi elevene opplevelsen av deltagelse. Hunden følger hundeføreren og barnet i takt med hverandre. Når eleven leser, følger hunden med, noe som

gir eleven følelsen av at hunden er interessert. Eleven opplever dette som engasjement fra hunden, men uten at hunden gir noen form for rettelse eller krav.

Hundens bidrar til å skape ro og trygghet. Det å ha hunden i nærheten og særlig berøring av hunden, er med på å få eleven til å oppleve at ”roen senker seg”.

Informant 5 forklarte det slik:

”hunden kan først og fremst normaliserer og skape trygghet i læringssituasjonen og vil da kunne senke eventuell angst og uro hos elevene”

Informant 2 uttrykte seg med å si:

”det som skjer når de sitter sammen er at de slapper av.... Magi....”

Det kan kanskje være oxytocin som er det magiske ved å være sammen med hunden? Uvnäs Moberg (2000) har forsket på oxytocin og dette peptidhormonet som får eleven til å oppleve avslapning og ro. Uvnäs Moberg (2000) bekrefter at berøring av for eksempel en hund er med på å øke nivået av oxytocin og roen senker seg. Det eleven sitter igjen med er en følelse av ro og velbehag. Angsten for å lese minsker og på den måten vil eleven oppleve en trygghet i situasjonen. Fokuset på det eleven skal gjennomføre, altså det å lese, blir flyttet og prestasjonsangsten minker.

Informant 3 forklarte det slik:

”det at de sliter med lesing, det blir litt underordnet. Det er kanskje det som er det geniale. De glemmer og de vet på en måte hvorfor de er der, for vi har ikke sagt at ”nå skal du lese”, det har vi ikke snakket om. Nå kommer Voff, har du lyst til å lese?”

Informant 1 bekrefter dette ved å gi et eksempel om en elev som opplevde stress og uro i lesesituasjoner:

”Eleven svarer fort og så går de tilbake til lesingen, så da lar jeg de lese. Det kommer da ofte fort og galt, de snubler i ordene. Etter å ha lest et par linjer, så stopper jeg dem og så prøver

jeg å få kontakt mellom dem og hunden. Voff er veldig flink til å legge hodet i fanget deres..... så sier jeg at Voff er veldig glad i å bli kost med, og så begynner eleven med der og så går vi tilbake til boken og da er de mye roligere, da går det mye bedre”

Lesesettingen blir en uformell setting, men med en hensikt om å utvikle og bedre leseferdigheten hos eleven. Prestasjonsangsten minker fordi det er hunden som er i fokus og ikke eleven. Dersom eleven på noen måte trenger hjelp vil hundeføreren kunne hjelpe til, eller få hunden til å bistå. Det kan for eksempel være ved å gi hunden et signal så legger den poten i boken. Eleven oppfatter dette som deltagelse fra hunden og det kan være nok til at eleven løser utfordringen selv. Barna fra nevnte tv-program, ”Vårt lille land” (TV2 2014, 23.mars), nevner akkurat dette. De beskriver det som en opplevelse av at hunden smiler og logrer, dette gir de trygghet. Hunden har en egenskap som gjør at de innretter seg etter den de er sammen med og fanger opp sinnsstemning og kroppsspråk (Fine & Beck, 2010). På den måten møter de eleven der de er og innretter seg raskt etter det eleven trenger. Hunden er med på å opprette en balanse hos eleven.

4.7 Utfordringer

Informantene hadde få utfordringer å komme med. Det var for det meste positive erfaringer med å bruke hund som et pedagogisk virkemiddel.

Allergi var en faktor som var nærliggende å tenkte ville være en utfordring, men det viste seg å være veldig lite problematikk rundt dette. Informantene mente det handlet mer om viljen til å få det til å fungere enn at allergi skulle sette en stopper for gjennomføringen.

Informant 2:

”det har ikke vært noen store utfordringer. Det finnes flere løsninger for å gjennomføre dette arbeidet dersom man ønsker å få det til”

4.7.1 Tap av relasjon

To av informantene var opptatt av å formidle elevens opplevelse av tap når muligheten for å lese med hunden var over. Elvene er sammen med hunden over en lengere periode og gode relasjoner kan oppstå mellom hund og elev. Det kan bli et fortrolig relasjonsforhold og gjennom denne relasjonen utvikles eleven. Det oppstår hva Løvlie Schibbye (2004) kaller for dialektisk relasjon. I situasjon med hunden utvikler eleven en trygghet til situasjonen, og når dette opphører skjer det et tap og en sorg kan oppstå. De to informantene som trakk frem dette som en utfordring forklarte hvordan elevene opplevde en slags sorg når forholdet til hunden opphørte.

Som nevnt tidligere i oppgaven er hund av stor betydning for mennesker. Den bli en venn uten betingelser eller krav. Slik blir det også ofte for elevene som får være sammen med hunden.

To av informantene påpekte at elevene har gitt uttrykk for tap av relasjon og en opplevelse av sorg når tilbudet med hunden opphører.

Informant 5 bekrefter dette ved å si:

”når tilbudet om timer er avsluttet, opplever elevene dette som en ”sorg””

Informant 4 støtter dette:

”elevene blir lei seg om hunden ikke kommer på skolen”

Det kan stilles spørsmålsteget om det er nyttig å bruke hund dersom eleven kan oppleve sorg og savn i ettertid. Sorg kan som Dyregrov og Raundalen (1994) sier gi ulike negative opplevelser for eleven. De elevene som får ekstra støtte, har i utgangspunktet ulike utfordringer. På den ene siden er hunden med på å gi eleven positive opplevelser og noen verktøy som kan gi gode muligheter for å øke positiv stimulanse. På den andre siden kan eleven risikere å oppleve et tomrom og tap når hunden forsvinner. Det blir en viktig oppgave for lærer og fagpersoner å vurdere hvilke elever som kan ha nytte av tilbudet.

4.8 Kvalifisert ekvipasje

I arbeid med barn er det særlig viktig at hund og fører er kvalifiserte til å utføre oppgaven de bli satt til å gjøre. Det ligger mye ansvar i arbeid med barn og når man i tillegg har med hund, blir arbeidet ennå mer krevende fordi det ligger et ansvar forbundet med hundens deltagelse. Det er hundeførers ansvar å sikre at både elever og hund har det trygt og sikkert. Fire av fem informanter trakk frem viktigheten av en godkjent ekvipasje. Informant 1 legger vekt på at hunden må gjennom grundige tester for å sikre best mulig sikring for at hunden tåler påkjenningene det er å jobbe sammen med barn.

”den må være grundig utdannet og gå gjennom flere egnethetstester..... Og eksamen..... og det er viktig at hundefører får kunnskap om hvordan man skal lese hunden”

Ved å utdanne hundeføreren, vil vedkommende kunne ha en større mulighet for å være i forkant dersom en uheldig situasjon skulle inntreffe. De av informantene som er hundeførere i tillegg til å utføre arbeide med elevene, fortalte at det legges stor vekt på å utdanne ikke bare hunden, men også hundeføreren. Gjennom en grundig utdanning får hundeføreren verktøy til å kunne lese hunden og situasjonen og på den måten bidra til å skape en så trygg situasjon som mulig. I arbeid med mennesker kan ikke alt planlegges og hunden må kunne tåle bla annet knuffing, høye lyder, urolige elever og høy aktivitet. Gjennom utdanningen vil både hund og eier få testet ulike elementer og på denne måten er ekvipasjen bedre forberedt på ulike hendelser som kan inntreffe. Det må også sikres at hunden egner seg for å jobbe med barn.

Informant 5:

”Hunden må være mentaltestet og godkjennes som skolehund. Hunden må være trygg, søke og ønske kontakt med mennesker, kunne veksle mellom ro og aktivitet og må være godt miljøtrent. Videre må den være pålitelig, forutsigbar, kontrollerbar, anvendbar og ha evne til å skape tillit og trygghet”

Informanten legger også vekt på at hunden må ivaretas i arbeidssituasjonen, jf. lov om dyrevelferd § 3.

Det er aldri en garanti for at uhell ikke kan inntreffe, men ved å ha fokus på bruk av godkjente ekvipasjer, vil både hund og hundefører være mer skolert for å møte utfordringer som kan oppstå.

Det er også en fordel om hundefører har en viss kompetanse om barn og arbeid med barn, men dette er ingen nødvendighet mener informant 1:

*”.... Det er ikke nødvendig med men formell utdanning, men man må ha empati for barna....
Og at man forstår at de synes det er vanskelig å lære og lese”*

Gjennom utdanningen vil også hundefører få erfaring i å arbeide med barn, da dette er en spesialretning man velger å gå. I dag er det få som jobber med lesehund som lønnet arbeid og mye er på frivillig basis. Informantene mener det er viktig at kvalitet sikres på best mulig måte og da gjennom grundig utdanning.

5 Oppsummering

I dette kapittelet vil jeg oppsummere og reflektere over noen av de viktigste funnene sett i lys av problemstillingen. Jeg vil også komme med noen tanker om veien videre innenfor bruk av lesehund for elever med lesevansker.

Utgangspunktet for denne studien har vært å se om lesehund kan være et pedagogisk virkemiddel i arbeidet for elever med lesevansker. Mine 5 informanter har delt av sine erfaringer og ved hjelp av deres engasjement og deltagelse har jeg forsøkt å besvare følgende problemstilling:

På hvilken måte kan lesehunden være et pedagogisk virkemiddel for elever med lesevansker?

Oppgavens problemstilling har hatt følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer har hundefører med bruk av lesehund for elever med lesevansker?
- Hvilke erfaringer har fagpersoner med bruk av lesehund for elever med lesevansker?
- Hva kan hunden bidra med i arbeidet med elever med lesevansker?
- På hvilke områder har hunden bidratt i arbeid med elever med lesevansker?

Med disse spørsmålene i tankene og med en fenomenologisk tilnærming har jeg forsøkt å få et innblikk i hva og hvordan hunden kan være til nytte i skolehverdagen til elever med lesevansker.

5.1 Hovedfunn

Gjennom min undersøkelse har det kommet frem flere elementer som har vist at hunden kan være en bidragsyter på flere områder. Det er ikke bare som en aktiv medspiller i leseopplæringen hunden bidrar, men også som et element i elevens utfordringer på andre arenaer. Leseferdighetene er en av de grunnleggende ferdighetene som settes høyt i skolen. Det å kunne beherske lesing har stor betydning for de fleste fagene på skolen og som en

nødvendig ferdighet resten av livet. Elever som strever med å lese får også utfordringer på andre arenaer, som for eksempel i relasjon til medelever, opplevelse av mestring og motivasjon, anerkjennelse fra andre og oppfattelse av seg selv og sin egen utvikling.

Hundens hjelp for elever som sliter med uro og redsel for å lese feil er stor. Når elevene har hatt hunden ved sin side, senker roen seg og eleven slapper mer av. Hunden retter ikke, gir ingen tilbakemelding om at noe er galt eller reagerer negativt dersom eleven leser feil. Ved å være en stille partner i lesesituasjonen, kan hunden gi eleven mulighet til å gjenoppta kontrollen over angsten og uroen som eleven kan oppleve i situasjoner som krever lesing. Angsten for å lese feil, uro for å ikke klare å uttale ordene eller redselen for å bli ledd av kan oppleves som rolig, støttende og anerkjennende med å ha hunden ved siden av seg. Hunden fungerer som en avledning for elever som sliter med å finne motivasjon. Ved å fokusere på hunden, kan det bidra til at opplevelsen av å lese blir mer lystbetont fordi det blir en positiv erfaring. Denne erfaringen kan eleven ta med seg videre. Gjentatte positive opplevelser er med på å styrke motivasjonen til å ønske å mestre andre oppgaver. Gjennom positive opplevelser som senker uroen, vil det også bli lettere for eleven å lese og dermed vil leseferdighetene bedres.

Hunden har også vist seg å vært en viktig del av arbeidet omkring andre utfordringer som elevene kan oppleve. Behovet for trygghet, vennskap, mestring, motivasjon og tilhørighet er alle viktige elementer for at mennesker skal vokse og utvikle seg. Lesevanskenes konsekvenser kan som nevnt bre seg utover leseferdighetene og mestringen av selve lesingen. Elever som er ”annerledes” kan oppleve å ikke bli inkludert på samme måte fordi de kan oppleves som mindre engasjerte eller mindre deltagende og det er da lett å falle utenfor i klassemiljøet. Ved hjelp av fadderhund kan elevene få en høyere status blant medelevene. Med hunden som felles fokus blir eleven sett inkludert på lik linje som de andre elevene og alle har likt utgangspunkt. Dette gir eleven mulighet til å oppleve deltagelse og mestring sammen med de andre elevene. Medelevene vil også se eleven i en ny setting som ikke er forbundet med manglende ferdigheter. Bruk av hund er med på å bygge relasjoner. Samarbeid og felles deltagelse gjør at elevene ser hverandre i et nytt lys og eleven som sliter med innpass kan få ny og økt status.

Å bruke hunden som mellomledd, kan være en fin måte å tilnærme seg eleven på og hjelpe eleven med ulike vansker, enten det er lesevansker alene, eller følger av lesevanskene.

Læreren kan være en person som forbindes med vanskelige oppgaver og irettesettelser, men i interaksjon med hunden kan det være en helt ny situasjon som er med på å gi eleven mulighet til å ”starte med blanke ark”. Hundens deltagelse er også med på å gjøre situasjonen mer avslappet og uformell, noe som kan gjøre rommet for å gjøre feil større. Lesing bli ufarlig.

5.2 Metodiske begrensninger

For å belyse oppgavens problemstilling falt valget på å bruke intervju som metode for å innhente data. Som ny i forskerfeltet har dette hatt innvirkning på mine valg av spørsmål og metode. Jeg ser i etterkant at selv om intervjuguiden var et godt hjelpemiddel, så kunne spørsmålene vært mer presise i søken etter informantenes erfaringer i forhold til problemstillingen. Ved tre av intervjuene hadde jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, noe som var svært nyttig. Ved to av intervjuene derimot mistet jeg den muligheten fordi intervjuene foregikk skriftlig. Dette kan ha medført at jeg muligens har gått glipp av verdifulle erfaringer og tanker fra informantene.

Gjennom transkriberingen har jeg forsøkt å finne essensen i informantenes utsagn, og jeg føler at jeg har klart å fange tanker og erfaringer godt. Det er allikevel flere ting som kan ha vært med på påvirke min tolkning. Min forforståelse av bruk av hund og hvordan den kan påvirke mennesker kan ha vært med på å farge tolkningen av informantenes utsagn. Informantene har også ulik bakgrunn, noe som kan ha vært med på å gi svar ut i fra hvilket ståsted og rolle de innehar.

Informantenes svar har vært preget av positivitet og det er nærliggende å spørre seg hvorfor. Det er få aktører som benytter lesehund, slik at det finnes lite erfaring å støtte seg på. Litteratur om dyreassisterte intervensjoner er også sparsommelig. Det er heller ikke mye å finne når det gjelder teori om lesehund, noe som har vært en utfordring i oppgaven.

5.3 Veien videre

Foreløpig er bruk av lesehund et lite utbredt fenomen og få har hørt om bruk av hund som et pedagogisk tiltak for elever som sliter faglig og sosialt. Det finnes derfor lite forskning på bruk av hund som et pedagogisk virkemiddel for elever med lesevansker. Jeg håper med denne oppgaven at jeg kan bidra til å belyse hvordan hund kan være en viktig faktor i elevenes skolehverdag. Denne oppgaven har vist at hunden ikke bare er et verktøy som kan brukes for å bedre leseferdighetene, men også som en ressurs for elevens andre utfordringer.

Det er derfor ofte lesehund blir brukt som et frivillig tilbud. Noen bruker hund på bibliotek eller reiser rundt til skoler, mens andre har klart å gjøre dette til et ledd i undervisningen og får lønn på lik linje som andre pedagogiske tiltak. Fordi mye er på frivillig basis, vil det heller ikke stilles noen krav til dokumentasjon av arbeidet som gjøres. Det ville være til stor nytte om det for eksempel ble foretatt tester av leseferdighetene hos eleven før, under og etter bruken av lesehund. På den måten vil andre aktører få øynene opp for bruken og flere elever vil få gleden av å lære sammen med hunden. For å få til god dokumentasjon kreves det engasjement fra hele skolen. Det kreves ildsjeler som tror på dette arbeidet og som mener det er viktig at lesehund skal bli anerkjent som et virkemiddel i forhold til elever med lesevansker. For at opplysninger om bruken og effekten av lesehunden blir belyst, trengs det dokumentasjon og informasjon.

Gjennom min undersøkelse fant jeg også ut at ønsket om å spre informasjon om bruk av hund er stort, og sakte men sikkert spres ryktene om dette fantastiske dyret på 4 poter. Mine informanter ga uttrykk for at etterspørselen stadig blir større og at hunden oftere og oftere er velkommen på ulike arenaer. Når det er sagt, var også informantene påpasselige med å trekke frem hundens velferd. Det er viktig å kvalitetssikre hunden så mye som mulig. Ved hjelp av grundig opplæring hos anerkjente aktører, vil hund og fører være best mulig rustet til å møte de utfordringer som måtte komme når man arbeider med mennesker.

For videre forskning hadde det være av interesse å få tak i elevenes egne opplevelser og erfaringer ved bruk av hund. Det hadde også være interessant å utført et leseprosjekt hvor dokumentasjon og kartlegging av elevene før, underveis og etter bruk av lesehund ble undersøkt. Elever med lesevansker har ingen unison problematikk, så tilrettelegging er av

stor betydning. Jeg håper min oppgave kan være med på å belyse bruk av hund på en nytenkende måte, og som et nyttig virkemiddel for elever som trenger en annen opplevelse av det å lese.

Litteraturliste

Antonovsky, A. (1979). Health, stress and coping.

San Fransisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (2012). Helsens mysterium: den salutogene modellen.

Oslo: Gyldendal.

Akrow, P. (2010). Animal-assisted interventions and humane education:

Opportunities for a more targeted focus. I A. Fine. (edit) Animal-Assisted Therapy.

Theoretical fundations and guidelines for practice. (2.end Edition) (s. 457-480)

San Diego: Academic Press, Elsevier.

AntrozologiSenteret (2012). Dyreassisterte intervensjoner. Hentet 2.mai 2012).

Henter fra <http://azs.no/dyr-og-menneskeantrozologi-2/dyreassisterte-intervensjoner/>

AntrozologiSenteret. (2011). Tiltak med hund på institusjon:

anbefalinger om bruk av hund og dyreassisterte intervensjoner på institusjon.

Ås: Antrozologisenteret.

Hentet fra: <http://helsedirektoratet.no/helse-og-omsorgstjenester/habilitering-rehabilitering/eksempler/Documents/tiltak-med-hund-pa-institusjon.pdf>

Bae, B. (1996). Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling.

Oslo: Pedagogisk Forum

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theroy.

Engelwood Cliffs, NJ: Trentice-Hall

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control.

New York: W.H. Freeman

Barker, S.B. & Wolen, A.R. (2008).

The benefits of human-companion animal interaction: a review Journal of veterenary medical Education. Volum 35, number 4/2008 (s 487-495)

Beck, A. & Fine, A.H. (2010). Understanding our kinship with animales:

input for health care professionals interested in the human/animal bond. I A. Fine. (edit) Animal-Assisted Therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice. (2.end Edition) (s. 3-16)

Academic Press, Elsevier.

Befring, E. (2010). Forskningsmetode med etikk og statistikk (2.utg.).

Valdres: Valdres Trykkeri, Fagernes

Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv.

I E. Befring & R. Tangen (Red.), Spesialpedagogikk. (5. Utg.) (s. 129-146).

Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bjørnsrud, H. (2010). Tilpasset opplæring og skoleutvikling.

I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.). Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling. (3.utg.). (s.221-242)

Oslo: Gyldendal Akademisk

Bowlby, J. (1994). En sikker base. Tilknytningsteoriens anvendelser.

Frederiksberg: det lille forlag

Brodtkorb, E. (2009). Med nese for omsorg – hund som terapi.

Stavanger: Hertervig forlag.

Bru, E. (2008). Å leve med lese – og skrivevansker i barne – og ungdomsalderen.

I F. E. Tønnesen, E. Bru & E. Heiervang. (Red.). Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse. (s. 135-143).

Stavanger: Hertervig Akademiske.

- Buli-Holmberg, J. (2010). Lærerrollen og tilpasset opplæring.
I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.). Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling. (3.utg.). (s.168-198)
Oslo: Gyldendal Akademisk
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2010). Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring.
Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Colombo, G, Buono, M.D., Smania, K. Raviola, R. & De Leo, D. (2006).
Pet therapy and institutionalized elderly: A study on 144 cognitively unimpaired subjects. Archives of Gerontology and Geriatrics
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research. (3.ed.).
USA: Sage Publications
- Dalen, M. (2013). Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming. (2.opplag).
Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH).
Etiske retningslinjer. Hentet fra
<https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-enheter/Nasjonal-forskningsetisk-komite-for-humaniora-og-samfunnsfag/>
- Dyregrov, A. & Raundalen, M. (1994). Barns sorg- og krisereaksjoner.
I A. Dyregrov & M. Raundalen. Sorg og omsorg i skolen (s.13-27)
Bergen: Grafisk Hus a.s
- Dyrevelfersloven, LOV-2009-06-19-97 § 3. Hentet fra <http://lovdata.no>

Dysleksi Norge. Hva er Dysleksi?

Hentet fra

<http://www.dysleksiforbundet.no/no/rettigheter+rad/dysleksi/Hva+er+dysleksi%3F9UFRjM3O.ips>

Ellingsen, K. E., Jacobsen, K. & Nicolaysen, K. (Red.) (2003). Sett og forstått.

Alternativer til tvang og makt i møtet med utviklingshemmede (2.opplag)

Oslo: Gyldendal Akademisk.

Elmung , B. (2011, 17.otober). Hunder gjør matte og norsk til en lek.

Røyken og Hurums Avis. Hentet fra

<http://www.rha.no/nyheter/hunder-gjor-matte-og-norsk-til-en-en-ek-1.6556621>

Elvemo, J. (2000). Lese og skrivevansker. Teori, diagnose og metoder.

Bergen: Fagbokforlaget.

Elvemo, J. (2006). Håp for alle! Grunnleggende innføring i lese- og skrivevansker.

Bergen: Fagforlaget.

Fine, A. (2010). Incorporating animal-asisted therapy into psychotherapy:

guidelines and suggestions for therapists. . I A. Fine. (edit) Animal-Assisted

Therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice. (2.end Edition) (s. 169-192)

Hagtvet, B.E. & Horn, E. (2012). Forebyggende innsats med fokus på språket.

I E. Befring & R. Tangen (Red.), Spesialpedagogikk. (5. Utg.) (s. 563-588).

Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hart. L. A. (2010). Positive effects of animals for psychosocially vulnerable people:

a turning point for delivery. I A. Fine. (edit) Animal-Assisted Therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice. (2.end Edition) (s. 59-85)

Academic Press, Elsevier.

- Kruger, K.A. & Sarpell, J.A. (2010). Animal-assisted interventions in mental health: definitions and theoretical foundations. . I A. Fine. (edit) Animal-Assisted Therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice. (2.end Edition) (s. 33-48). Academic Press, Elsevier.
- Kunnskapsdepartementet (2008). Kvalitet i skolen. (st.meld. nr 31 2007-2008) Oslo: Departementets servicesenter
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju (2.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). Det kvalitative forskningsintervju (3utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen. A.K. (2012). En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode (4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorentzen, P. (2012). Kommunikasjon med uvanlige barn. (2.opplag) Oslo: Universitetsforlaget.
- Lesesenteren (2014). Lese og skrivevansker. Hentet 5.mars 2014. Hentet fra: <http://lesesenteret.uis.no/lese-og-skrivevansker/> Universitetet i Stavanger.
- Lyster, H., S-A. & Frost, J. (2012). Lese og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), Spesialpedagogikk. (5. Utg.) (s. 341-365). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Løvlie Schibbye, A-L. (2004). En dialektisk relasjonsforståelse.
I psykoterapi med individ, par og familier. (2.opplag).
Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T. (2012). Motivasjon og mestring.
Frederikshavn: Gyldendal akademis.
- Mead, G.H (1934). Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist.
Chicago: University of Chicago Press.
- Maxwell, J. A. (2013). Understanding and Validity in Qualitative Research.
I blandingskompendium, Sped 4010. Vitenskapsteori og forskningsmetode.
(s. 279-300). Oslo: UiO, Reprosentralen.
- Myren, I. K. (2010). Terapi- selskapsdyr i norske sykehjem – en kartleggingsstudie.
(masteroppgave). Ås: Universitetet for miljø- og biovitenskap.
- Nodat (2013, 5.desember). Frivillighetsprisen 2013.
Hentet fra <http://www.nodat.no/nyheter/>
- Norske Terapihundeskolen (2014). Terapihunden. Hentet 25.april 2014.
Hentet fra NTHS: http://no.terapihundskolan.se/?page_id=16
- R.E.A.D. (2008) Abaout R.E.A.D . Hentet 7.mars 2014.05.10
Hentet fra http://www.therapyanimals.org/Read_Team_Steps.html
- Serpell, J. A. (2010). Anmial-assisted interventions in historical perspective.
I A. Fine. (edit) Animal-Assisted Therapy. Theoretical fundations and guidelines
for practice. (2.end Edition) (s. 17-32)

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). Skolen som læringsarena.
Selvoppfatning, motivasjon og læring.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Strang, P. (2012) Hundens betydelse ved svår cancersjukdom.
I B. Beck-Friis, P. Strang, & A. Beck-Friis. Hundes betydelse i vården –
erfarenheter och praktiska råd (s. 27-74)
Litauen: Gothia Forlag
- Stern, D. (2003). Spedbarnets interpersonlige verden
Oslo: Gyldendal Norske Forlag
- Svenske Terapihundeskolen (2014). Djurassisterad pedagogik.
Hentet 25. April 2014.05.10
Hentet fra STHS: <http://terapihundskolan.se/hund-och-barn/>
- Tangen, R. (2012). Elvers skolelivskvalitet
I E. Befring & R. Tangen (Red.), Spesialpedagogikk. (5. Utg.) (s. 151-167).
Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- TV2. (2014). Vårt lille land. Hentet fra program sendt 23.mars 2014
<http://sumo.tv2.no/programmer/fakta/vaart-lille-land/vaart-lille-land-2-program-4-802659.html>
- Utdanningsdirektoratet (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.
Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Uvanås Moberg, K. (2000). Lugn och berøring. Oxytocinets lekanse verkan i kroppen.
Borås: Centralen
- Vygotsky, L. (1978). Mind and society.
Cambridge, MA: Harvard University Press

Wormnæs, O. (2013). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk.

I blandingskompendium, Sped 4010. Vitenskapsteori og forskningsmetode.

(s. 231-248)). Oslo: UiO, Reprosentralen.

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltagelse i masterprosjekt.

Vedlegg 2: Intervjuguide ekvipasje

Vedlegg 3: Intervjuguide lærer

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Vedlegg 1

Hei.

Mitt navn er Marianne Bjurgren Larsen og jeg er student ved universitetet i Oslo hvor jeg tar en mastergrad i spesialpedagogikk.

Mitt tema for masteroppgaven er bruk av lesehund for elever med lesevansker og i den forbindelse lurer jeg på om dere har mulighet til å hjelpe meg?

Jeg ønsker å intervju noen som har erfaring med bruk av lesehund, enten som godkjent ekvipasje eller som bruker av hund. Dette kan være foreldre til barn som har brukt/bruker lesehund, eller lærere som har/har hatt barn i sin klasse som har brukt/bruker hund som et virkemiddel i leseopplæringen sin eller voksne som har brukt/bruker lesehund.

Det ville vært til stor hjelp for meg om dere kunne være behjelpelige med å spørre aktuelle kandidater om de kunne være interesserte i å delta i mitt prosjekt.

Jeg vil stå for kontakten med de som er interessert og for informasjonsskriv når den tid kommer, men i første omgang undersøker jeg muligheten for at dere kan formidle spørsmål om noen er interessert i å bli intervjuet?

Intervjuet vil foregå i løpet av februar.

Intervjuet vil ta ca 1 time og jeg vil bruke båndopptager. Alt vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres. Jeg skal undersøke bruk av lesehund på et generelt grunnlag, så enkeltsaker vil ikke bli beskrevet.

Informantene kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen.

Håper dette er noe dere har mulighet til å være behjelpelig med.

På forhånd takk ☺

Mvh

Marianne Bjurgren Larsen

Tlf 91171466

Vedlegg 2

Intervjuguide ekvipasje

- 1) uformell prat
- 2) Informasjon om prosjektet. Jeg ønsker å få tak i dine erfaringer om det å bruke hund som pedagogisk virkemiddel i arbeid med barn med lesevansker. All data vil bli behandlet konfidensielt og informanter vil bli anonymisert. Det er kun jeg som skal høre lydopptakene.

3) Spørsmål:

- 1) Hva slags kvaliteter/egenskaper bør en ekvipasje inneha? Både hund og eier.
- 2) Hvor lenge har dere vært ekvipasje med lesehund?
- 3) Hvordan fikk dere jobben som lesehundekvipasje? Hvem var initiativtaker?
- 4) Hvem er ansvarlig for det pedagogiske opplegget rundt eleven og lesehunden?
- 5) På hvilken måte ser du at hunden kan være et pedagogisk verktøy i arbeid med eleven med lesevansker? – hva bidrar hunden med?
- 6) På hvilken måte har samspillet mellom eleven og hunden endret seg ettersom tiden har gått?
- 7) Hva slags reaksjoner har kommet fra omgivelsene ved bruk av lesehund? For eksempel fra lærere, foreldre.....
- 8) Hva kan være utfordringene ved å bruke lesehund?
- 9) Er det noe du ønsker å tilføye? Noe jeg har glemt å spørre om?

Vedlegg 3

Intervjuguide lærer

- 1) uformell prat
- 2) Informasjon om prosjektet. Jeg ønsker å få tak i dine erfaringer om det å bruke hund som pedagogisk virkemiddel i arbeid med elever med lesevansker.

3) spørsmål:

- 1) Hvilket klassetrinn går flesteparten av elevene som benytter lesehund i?
- 2) Hvilke utfordringer innenfor lesing/lesenivå er elevene på? Hva strever de med?
- 3) Hva visste du om lesehund før du ble introdusert for det som et pedagogisk virkemiddel for elever i din klasse?
- 4) Hvem er ansvarlig for det pedagogiske opplegget rundt elevene og lesehunden?
- 5) På hvilken måte har du sett endringer på lesingen hos eleven etter at lesehund ble innført?
- 6) Har du sett at bruk av hund har påvirket andre områder hos eleven? I så fall hva og på hvilken måte?
- 7) Hva slags reaksjoner har kommet fra omgivelsene ved bruk av lesehund? For eksempel andre elever, foreldre.....
- 8) Hva har vært utfordringene ved å bruke hund?
- 9) Er det noe du ønsker å tilføye? Noe jeg har glemt å spørre om?

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring

Jeg erklærer med dette at jeg er villig til å delta på intervju i forbindelse med Marianne Bjurgren Larsen sin masteroppgave i spesialpedagogikk.

Tidligere har jeg fått informasjon om prosjektet og er innforstått med prosjektets formål.

Dersom jeg skulle ønske å trekke meg fra prosjektet kan dette gjøre når som helst, og det vil ikke få noen konsekvenser for meg.

Forutsetningene for dette samtykket er at alle opplysninger vil bli anonymisert og opptak slettes etter end bruk. Forskeren har taushetsplikt.

Jeg gir tillatelse til at forsker kan bruke det jeg sier, og sitere anonymt i oppgaven.

Sted og dato:

Underskrift: